

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثامن العدد 27 أكتوبر 2002

الأبحاث :

* مخاوف الاتصال الشفهى وعلاقتها بالقلق الاجتماعى وأساليب التعلم
د. عادل السعيد البنا

* متطلبات تنمية القيم العلمية " لدى طلاب المرحلة الثانوية ".
د. عبد الودود مكروم

* التخطيط لتطوير نظام تعليم البنات فى ضوء معايير الجودة الشاملة.
د. نادية حسن السيد على

قضية للمناقشة :

المرأة بين التصورات والممارسات فى التراث الإسلامى والدور التربوى المطلوب. د. محمــود قمــبر

مراجعات كتب :

الديمقراطية فى التعليم
أ.مصطفى عبد الصادق

موسوعة التربية والمستقبل:

العلوم البينية أو منهجية الألفية الثالثة

د.ضياء الدين زاهر

الأبواب الثابتة:

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات - من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية - موسوعة التربية والمستقبل - اصدارات جديدة

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد السابع والعشرون
(أكتوبر ٢٠٠٢)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمي مع :
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــــورة

الناشر
المكتب الجامعي الحديث
١٤ ش دينو قراط
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات بإسم رئيس التحرير على العنوان التالي
أ.د. ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات الصفحات

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

بصـــدور هذا العدد الجديد تكون مجلة مستقبل التربية العربية قد أنهت ثمانية أعـــوام مـــن الصـــدور (باستثناء عام ٢٠٠٠) ، وهو إنجاز علمى يسجل للمجلة والعامليـــن فـــيها ، كما أنه يشكل لحظة فارقة تستوجب منا الوقوف عندها لإمعان النظر والتفكير فى مجمل المسيرة العلمية للمجلة . فكلما نظرنا إلى هذه المسيرة ، لا سيما فى ظل كافة المتغيرات والمستجدات العالمية والإقليمية والمحلية من حولنا، ازدادت قناعتـــنا بســـلامة الاتجاه الذى التزمنا به فى سياستنا فى هذه المجلة ، هذا الاتجـــاه الـــذى قـــام باستمرار على تعزيز وتعميق ارتباط التربية العربية بحركة مجـــتمعاتها وبالعـــالم من حولنا ، وهو الاتجاه الذى جعل مسألة المستقبل ، بقيمه وتوجهاتـــه ، تحـــتل مكان المقصورة فى تفكيرنا الاستراتيجى إنطلاقا من مفهومنا الواسع للتربية كمحور للأمن القومى وحماية له .

ومن هنا حرصت المجلة ، فى كافة أعدادها ، على تأكيد موقفها المبدئى نحو بـــناء فكر تربوى حديث قادر على مواجهة إشكاليات الحاضر والاستعداد للمستقبل بفرصـــه وتحدياته ... فكانت المجلة باستمرار ساحة فكرية تنويرية لمعالجة قضايا الواقـــع التربوى العربى من مناظير مستقبلية علمية ، ونافذة واسعة تطل على كافة مستجدات المستقبل وآفاقه بحثا عن أفضل السبل لتطوير تعليمنا وتربيتنا العربية .

ويتمـــيز هـــذا العـــدد باحتوائه على العديد من الدراسات والبحوث التربوية والنفسية التى تعالج مسائل أساسية شارك فى إعدادها نخبة متميزة من الباحثين من مصر والبلاد العربية .

فيطالع القارئ أول ما يطالع فى هذا العدد ، دراسة متميزة للدكتور عادل السعيد البنا ، تبحث فى العوامل المتصلة بمخاوف الاتصال الشفهى فى اللغة الانجليزية ، حيث تستهدف التعرف على مدى انتشار الاتصال الشفهى بكل مستوياتها المرتفعة والمتوسطة والعادية ، لدى عينة من طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية ، وذلك وفقاً لسياق الاتصال باللغتين العربية والانجليزية ، كما تتعرف على أساليب التعلم المتصلة فى تعلم اللغة الانجليزية .

فى حين تستهدف الدراسة الثانية وهى دراسة بالغة الأهمية للدكتور عبد الودود مكروم ، التعرف على حدود إسهامات المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها استناداً إلى الملامح المميزة للوظيفة العلمية للتربية ، حيث يتعرف على واقع المدرسة الثانوية والمشكلات التى تعيق فعالية دورها فى هذا المجال ، فى محاولة لتحديد بعض المتطلبات اللازمة لنهوض هذه المدرسة بدورها فى مجال تنمية القيم العلمية لطلابها ، إضافة إلى تحديد بعض الاعتبارات لضمان فعالية دورها فى هذا المجال .

وسعياً نحو الوصول إلى ذلك تبدأ هذه الدراسة ، وهى الثالثة فى هذا العدد ، برسم ملامح واقع نظام تعليم البنات وتكشف عن أهم العقبات التى تواجهه وتحول دون جودته ، ثم تعرض لمعايير الجودة الشاملة التى يمكن تطبيقها والاستفادة منها فى تطوير نظام تعليم البنات ، ثم تنتهى الدراسة برسم ملامح تصور مستقبلى لتطوير هذا النظام فى ضوء معايير الجودة الشاملة .

وتختم الدكتورة نهى عبد الكريم هذه الدراسات بدراسة باللغة الانجليزية تناقش قضية أمية الإناث فى مصر من مختلف أوجهها وتداعياتها على خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وعلى المجتمع ككل ، كما ترسم ملامح حلول لهذه

المشـــكلة بالاعــتماد على دور كل من المنظمات غير الحكومية والإعلام فى محو الأمية ومحاصرتها والارتقاء بنسب الانقرائية لدى الإناث .

وتتوالى بعد ذلك الأبواب الثابتة للمجلة ، فيعرض لنا باب " قضية للمناقشة " واحدة من القضايا الساخنة والمتصلة بالمرأة العربية ، حيث يتصدى المفكر الدكتور محمـــود قمبر ، لإشكالية المرأة بين التصورات والممارسات فى التراث الإسلامى والدور التربوى المطلوب .

وفى باب " موسوعة التربية والمستقبل " يعرض لنا رئيس التحرير من وجهة نظر تحليلية مستقبلية لمنهجية جديدة تقوم على المقاربات البينية .

ويقدم لنا الأستاذ مصطفى عبد الصادق عرضا وافيا لكتاب خطير عن أعمال مؤتمـــر تـــربوى هام عقد فى الكويت وموضوعه الديمقراطية والتربية فى الوطن العربى .

ونـــتطلع أن يكون هذا العدد والأعداد القادمة وسيلة لتعزيز التواصل العربى أملا فى تقديم إضاءات جديدة للفكر التربوى .

والله نسأل السداد فى القول والفعل .

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- مخاوف الاتصال الشفهى وعلاقتها بالقلق الاجتماعى وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية .

د. عادل السعيد البنا

- بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

د . عبد الودود مكروم

- تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة : (مدخل تخطيطى).

د. نادية حسن السيد على

- Female Illiteracy in Egypt: The Problem and The Solution.

Dr. Noha Abdel Kerim

مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية



د. عادل السعيد البنا (*)

مقدمة :

يمثل الاتصال الإنساني محوراً أساسياً في عملية التعلم Learning فبدون الاتصال لا يتم التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيرا من المعلمين لا يدركون ما للاتصال من أهمية ، فكل لفظة أو حوار أو حديث يجري في قاعات الدرس ، وكل تفاعل يتم بين المعلم والمتعلم ، والمتعلمين أنفسهم . كل ذلك له تأثير على بيئة التعلم وما يحدث خلالها من تفاوض اجتماعي ، كما تمثل المشاركات داخل قاعات الدراسة جزءاً مكملاً لنشاطات التعلم لدى الطالب المعلم أثناء إعداده الجامعي ، حيث إن تلك المشاركات داخل قاعات الدراسة من خلال المناقشة والأنشطة تمثل عاملاً حاسماً في نمو الخبرة التعليمية والإضافة إليها ، وعليه فإنه من الضروري تنمية مهارات الاتصال والمشاركة لدى المعلم أثناء فترة إعداده وبعدها .

وعلى الرغم من أهمية تنمية مهارات الاتصال والمشاركة لدى المعلم قبل الخدمة وأثنائها، فإن المتأمل لظاهرة الاتصال الإنساني يلمس كثيراً من جوانب القصور التي تحتاج إلى تفسير وتأصيل نظري يثري المفهوم ويزيده وضوحاً ؛ لما تمثله عملية التواصل الإنساني من أهمية فائقة في عمليتي التعليم والتعلم تنفيذاً وتقويماً ، وإذا كانت عملية التواصل الإنساني تمثل في مجملها أهمية عامة للتفاعل الإنساني ، فإنها تحتل أهمية خاصة حينما يتعلق الأمر بالحوار والتواصل داخل الموقف التعليمي في إطار اللغة القومية ، بل وترتقي تلك الأهمية – على نحو أكثر تحديداً – حينما يتعلق الأمر بالحوار والتواصل بين أطراف الموقف التعليمي في إطار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، وهنا يعتمد نجاح المعلم وكفاءته على ما يدركه عن دور التغذية الراجعة في تنشيط عملية الاتصال وإحيائها ، وما لها من أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية .

(*) مدرس علم النفس التعليمي كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية .

وفـي ضـوء مـا تلقاه عملية الاتصال الشفهي من أهمية خاصة ، إلا أن وجود بعض الإحصائيات عن نسب وجود مخاوف بشأن الاتصال الشفهي ، أمر يحتاج إلى دراسة من القائمين علـى أمـر إعداد معلم اللغات الأجنبية -خاصة- حينما يتعلق الأمر بالحاجة الماسة لرفع كفاءة الاتصـال والحوار بين أطراف الموقف التعليمي ، وتوجيه الاهتمام والتركيز على قياس مهارات الاتصـال الشـفهي ضـمن إطار تقويم تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، إذ يشير "واطسون" Watson (1987) إلى أن (٢٠%) من الناس مَنْ يواجهون بعضاً من أشكال قلق الاتصال ، كما يشير كل من" اريكسون وجاردنر " Erickson&Gardner,(1992) إلى وجود نسبة أعلى من الطـلاب يعـانون من مخاوف مرتفعة نتيجة مواقف الاتصال الشفهي وجهاً لوجه أو حتى توقع حدوثه .

كمـا أوضح العديد من البحوث (McKinney,1985;Allen,Bourhis,1995;Kurtus,2000) أن نسبة من (١٥ - ٢٠%) على الأقل من الطلاب الجامعيين المقيدين في المقررات الإجبارية لديهـم مخاوف الاتصال الشفهي (CA) ويعانون من قلق التحدث ، وأن ما بين (٨٥ - ٩٠%) من الطلاب يكرهون التحدث ولو لمرة واحدة أو مرتين في الفصل المدرسي أمام زملائهم.

هـذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود أثر سلبي دال لمخاوف الاتصال الشفهي على كل من مستوى النجاح الأكاديمي ومستوى نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية ، وذلك على عيـنات من طلاب الجامعات(McCroskey, Booth-Butterfield & Payne,1989) ، كما أن هـناك العديـد من النتائج السلبية المترتبة على مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة سواء على المسـتوى الانفعالي أو الاجتماعي أو التعليمي (McCroskey, Gudykunst & Nishida,1985; Holbrook, 1987)

وذلـك لحـدوث شـحنة انفعالية للأشخاص مرتفعي مخاوف الاتصال الشفهي أثناء توقع حدوث اتصال بالآخرين ، أو إذا ما أجبروا فعلياً على حدوثه ، مما يدفعهم جاهدين لتجنب مواقف الاتصـال، كمـا يدركون أنفسهم على أنهم الأقل كفاءة ومهارة ونجاحاً من الآخرين سواء على مستوى علاقاتهم الاجتماعية أو تحصيلهم الأكاديمي (Daly&.McCroskey,1984) .

بيـنما أكـدت دراسـات أخـرى على أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي كانوا أقل قدرة على استدعاء المعلومات الخاصة بالمحاضرة عند مشاركتهم في المناقشـات والـتفاعلات ذات الطبيعة الاجتماعية ، كما عكست تصوراتهم عن أنفسهم أنهم أكثر

سـلبية من الطلاب الآخرين من ذوي المستويات العادية من مخاوف الاتصال الشفهي (Booth-Butterfield, 1988) .

كما أظهرت دراسة " أرمسترونج" (Armstrong (1997 أن تباين أداء الطلاب الأكاديمي يرتبط بمستويات قلق التحدث Speech Anxiety وأن الطلاب الذين يتسم أداؤهم بقلق التواصل أقــل نجاحــاً أكاديمــياً من الطلاب ذوي المستويات العادية من قلق الاتصال . كما وجد كل من (Chesebro et al., 1992; Rosenfeld, et al., 1995) أن الطلاب الذين يصنفون على أنهم مهــددون بمخاطـــر أكاديمية وصعوبات تعلم لديهم مخاوف اتصال شفهي (CA) مرتفعة ، وفي المقـــابل وجـــد أن تصــــورات الطلاب الموهوبين أكاديمياً عن أنفسهم أكثر كفاءة وأقل تذبذباً في الحديث من الطلاب ذوي المستويات العادية والمرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) .

كمـــا وجد أن الطلاب ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المرتفع يحققون مستويات متدنية من التحصـــيل الدراســـي مقارنـــة بنظرائهم من الطلاب ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المتوسط أو المنخفض ، كما تميزوا بتجنب المشاركة والعزوف عنها كلما أمكن ذلك ، كما كانوا أقل تفضيلاً للمشـــاركة فـــي المناقشـــات، كما كانوا أقل الطلاب توجيهاً للأسئلة للمعلم ، ولا يحبون الحوار الموجـــه لهـــم مـــن قـــبل المعلم ولو بغرض التأكد من فهمهم للمادة ، أو حتى بتقديم النصح لهم (Morreale, et. al. 1994; Nimocks, et.al,2001)

وتمثل هذه المخاوف أيضاً عاملاً جوهرياً في اختيار الطالب للكلية أو لنوعية الدراسة التي تتيح أقل وقت ممكن للاتصال بالجماهير ، وبالتبعية تحقق أقل درجة من التهديد النفسي للمقابلات ومخـــاوف الاتصـــال الشفهي مع الآخرين (Erickson & Gardner, 1992) . كما أن الطلاب الذيـــن يعـــانون مـــن مخـــاوف اتصال شفهي مرتفعة غالباً ما يكونون أقل اشتراكاً في الأنشطة الدراســـية، وأقـــل اتصالاً من نظرائهم من زملاء وطلاب بالمرشدين أو الأساتذة الذين يمكن أن يوفـــروا لهـــم الـــرعاية والمســـاندة الاجتماعـــية ، وكذلـــك المســـاعدة الأكاديمـــية (Allen, et.al.1985,1987) . إلـــى درجة أن بعض الطلاب يفضلون الجلوس في الصفوف الأخيرة من قاعـــات الـــدرس ، أو فـــي المكان الذي لا يلاحظهم فيه أحد ، ليكونوا بمنأى عن المشاركة في المناقشـــات أو محاولـــة جـــرهم لمواقف الاتصال الشفهي ، كما أنهم يميلون إلى الانسحاب من مواقـــف الاتصـــال الضـــرورية التـــي يفرضـــها علـــيهم المعلـــم حيـــنما ينادي عليهم بالاسم (Drinkwater&Vreken,1997)

وتؤيد مشاهدات الباحث ومعايشته لطلابه الكثير من تلك الحالات التي يحدث فيها مخاوف الحديث لدى الطلاب سواء أكان الاتصال الشفهي من خلال اللغة القومية أو حتى باللغة الأجنبية كوسيط لغوي وربما تظاهر بعض الطلاب أحياناً بعدم الالتفات للمحاضر حينما يوجه إليه سؤال، وكأن الكلام غير موجه إليه ويدور برأسه يميناً وشمالاً وكأنه ليس الشخص المقصود بالإجابة عن السؤال ، وكثير منهم يضطرون لمطالبة المحاضر منفرداً راجين ألا يوجه لهم أسئلة تتطلب الإجابة الشفهية أمام زملائهم ؛ لأن ذلك يربكهم ويضعهم في موقف محرج تؤكده بعض الآثار الفسيولوجية مثل تصبب العرق ، وسرعة نبضات القلب ، وجفاف الحلق ، والتلجلج في الكلام.

ولما كان القلق الاجتماعي يرتبط بمخالطة الناس والتعامل معهم في المواقف الاجتماعية وارتباط ذلك بالأدوار التي يؤديها أو يتوقع أن يؤديها معلم اللغة الإنجليزية المبتدئ في كليات التربية ، **فإن محاولة البحث عن تفسير لمخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير القلق الاجتماعي تصبح لها وجاهتها ومبرراتها العلمية ، وذلك وفقاً لما أشار إليه كل من "فليجاكا ورابي"** Velijaca & Rapee(1998) من أن القلق الاجتماعي يتضمن القلق من الحديث مع الناس أو الخطابة مع الجمهور ، وما يتعلق بذلك من تخوف وارتباك تحاشياً للتقييم السلبي من الآخرين والارتباك من نظراتهم ، أو توقع حدوث أخطاء أثناء الحديث . وطبقاً لما يُشير إليه كل من "إيلس" Ellis (2001) و"لوكاس" Lucas(1984) فإن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والخوف من التقييم السلبي Fear of negative evaluation من أهم المصادر المثيرة لقلق تعلم اللغة الأجنبية .

وقد سعت العديد من الأدبيات إلى تفسير العوامل التي تؤثر على مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى المتحدث مثل : مواجهة الجمهور ، وسياق مواقف الاتصال ، والتأثيرات الثقافية التي حاولت الدراسات التعرف عليها وتفسيرها في ضوء دراسة التباين في مستويات مخاوف الاتصال الشفهي بين ثقافتين أو لغتين . فقد أظهرت دراسة مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب الصينيين من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أن المسافة اللغوية في التحدث باللغتين الصينية والإنجليزية تعزي وبقوة إلى وجود مخاوف اتصال شفهي (CA) بين الطلاب الصينيين من دارسي اللغة الثانية، وقد ظهر ذلك جلياً خلال مواقف التدريبات الصفية والمناقشات والأسئلة والعمل الثنائي مع الطلاب . كما أكدت النتائج أيضاً على أن الخوف من التقييم السلبي والنقص في الإعداد الكافي يمثلان أهم مصادر مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق التحدث باللغة الإنجليزية (Yin&White,1997) .

كمــا قام "أبلبوم" Applbaum(1986) بدراسة مقارنة لدرجات مخاوف الاتصال الشفهي بيــن عيـنة من الطلاب المكسيكيين الأمريكيين في المدارس الثانوية والكليات وعينة أخرى من الطــلاب الأسـبان الذيـن يـتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، وكان عددها (٣٨٨) أمريكياً مكسيكياً و(٤١) طالباً أمريكياً من بين طلاب جامعــة "بان" Pan الأمريكية بولاية " تكســاس" و (٢٥٢) أمريكـياً مكسـيكياً مــن طــلاب المـدارس الثانوية و(٣١) طالباً من المدارس الثانوية الإنجلـيزية ، وذلـك بغـية تحديـد الكفاءة اللغوية المدركة ذاتياً في علاقتها بمخاوف الاتصال الشفهــي (CA) المرتبطة بالاتصال اللغوي باللغتين الأسبانية والإنجليزية، وقد تم تطبيق نسختين مــن مقـياس التقرير الذاتي لمخاوف الاتصال الشفهي (PRCA_24)) إحداهما لرصد مخاوف الاتصــال الشفهي (CA) المتصلة بالتحدث باللغة الأسبانية ، والأخرى لرصد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المتصلة بالتحدث باللغة الإنجليزية ، وتشير النتائج إلى ما يلي :

- أن مخــاوف الاتصــال الشفهي (CA) في سياق الاتصال باللغة الأصلية أقل منها في سياق الاتصال باللغة الأجنبية
- ازديــاد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق الاتصال الشخصي أثناء المواقف الأكثر رسمية عنه في المواقف الأقل رسمية .
- ارتفــاع خـبرات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور خلال سياق الاتصال باللغتين الأصلية والأجنبية .
- ارتفاع مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في حالة الاتصال بالجماعة .
- وجــود علاقــة دالة إحصائياً بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والكفاءة اللغوية المدركة ذاتياً عند التحدث باللغة الأسبانية عنه عند التحدث باللغة الإنجليزية .
- ازدياد مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الطلاب الأمريكيين المكسيكيين مقارنة بمســتويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الطلاب من أصل أمريكي عندما يتحدثون اللغة الإنجليزية .

هــذا وقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجرتها "الين وآخرون Allen,et.al(1987) على عينة مكونة من (٣٨٩) طالباً وطالبــة من طلاب المرحلة الجامعية أن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لــدى الطالــبات كان أعلى منه لدى الطلبة ، كما أن الطلاب كانوا أكثر تفضيلاً لأساليب

التعلم التي تتيح الاستقلالية وتجنب الاتصال ، في حين أظهرت الطالبات تفضيلاً أكثر لأساليب التعلم التي تتسم بالمشاركة والتعاونية ، كما أشار إيلس (2001) Ellis من أن أساليب التعلم Learning style تمثل أهم مصادر الفروق الفردية لدى المتعلمين في تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية (ESL/EFL) ، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام به "دواير" Dwyer(1998) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والأساليب المفضلة في التعلم لدى عينة من الإناث دون الذكور .

وهنا يبدو تساؤل له ما يبرره عن إمكانية فحص العلاقة السببية – ذات التأثير التبادلي أو أحادية الاتجاه – بين كل من أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغتين العربية والإنجليزية وأساليب التعلم المفضلة .

وعلى هذا الأساس تأتي مشروعية طرح العديد من التساؤلات التي تمثل تحدياً للباحثين في مجال علم النفس بوجه عام ، وفي مجال علم النفس التربوي بوجه خاص ، ومن هذه التساؤلات : لماذا يعزف بعض الطلاب دارسي اللغة الإنجليزية عن المشاركة في المواقف التي تتطلب المناقشات الثنائية أو الجماعية أو اللقاءات المرتبطة بالاتصال الشفهي المباشر باستخدام اللغة الإنجليزية كوسيط لغوي؟ ولماذا يُقبل بعض الطلاب الآخرين على تلك المواقف؟ وهل يُعزى إقبال أو عزوف الطلاب عن المشاركة في عملية الاتصال الشفهي إلى أسباب داخلية أو شخصية مثل تخوفهم من الاتصال الشفهي، أو قلقهم الاجتماعي، أو خوفهم من التقييم السلبي؟ وإلى أي مدى يمكن أن يصبح التفسير الاجتماعي لموقف تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مقبولاً في ضوء تفضيلات بعض الطلاب لأساليب التعلم باعتبارها أساليب اعتادها الطلاب في تعاملهم مع المعلومات مثل أسلوب التعلم الجماعي ، وأسلوب التعلم الفردي ، وأسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم اللمسي، وأسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم الحركي؟. وتكتسب تلك الأسئلة مشروعيتها أيضاً فتصبح محلاً للبحث والتقصي في ضوء ما أشارت إليه دراسات كل من : (Allen,et.al.,1985,1987;Bourhis,Stubbs,1991;Dwyer,1998)

وانطلاقاً مما سبق تأتي فكرة هذا البحث في محاولة لتقصي واستكشاف طبيعة العلاقة بين أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين القومية (ع) والأجنبية (E) وكل من أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية والقلق الاجتماعي، وذلك لدى عينة من الطالبات(*) المعلمات تخصص لغة إنجليزية بكلية التربية بشعبتي التعليم العام والابتدائي .

(*) سوف يأتي ذكر مبررات اختيار عينة الطالبات عند الحديث عن عينة البحث .

مشكلة البحث :

اتساقاً مع ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ – مـــا مدى انتشار مخاوف الاتصال الشفهي (CA) محددة بالسياق اللغوي للاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

٢ – ما مدى اختلاف عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائـــي فـــي درجاتهـــن علـــى مقياس مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين القومية(ع) والإنجليزية(E) ودرجاتهن على مقياس القلق الاجتماعي؟

٣ – مـــا مدى اختلاف مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية عن مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية ؟

٤ – ما الأساليب الشائعة في تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي/بصري/لمسي/فردي/جماعي/حركي) لدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

٥- هـــل توجد فروق بين عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في أساليب التعلم ؟

٦- هـــل توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس القلق الاجتماعي ومقـــياس أســـاليب الـــتعلم المفضلة تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) ونوع الوسيط اللغوي للاتصال الشفهي (عربي – إنجليزي) ؟.

٧- ما شكل النموذج السببي الذي يفسر العلاقة السببية في ضوء علاقات التأثير والتأثر بين كل مـــن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغتين العربية والإنجليزية وأساليب التعلم والقلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي بوجه عام إلى :

١- الـــتعرف علـــى مدى انتشار مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة والمتوسطة والعادية وفقـــاً لسياق الاتصال باللغتين العربيـــة والإنجليزية لدى عينـــة طالبـــات اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

٢- الكشف عن مدى التباين بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية (هل هي سمة مستقلة عن الوسيط اللغوي أم حالة ترتبط بنوعية الوسيط اللغوي تظهر في لغة ولا تظهر في أخرى؟).

٣- التعرف على أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي / بصري / لمسي / فردي / جماعي / حركي) لدى عينة طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية.

٤- التعرف على الفروق بين عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في كل من مخاوف الاتصال الشفهي وأساليب التعلم والقلق الاجتماعي.

٥- الكشف عن مدى التباين في درجات القلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية تبعاً لتباين مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (المرتفعة – المتوسطة – العادية).

٦- الكشف عن النموذج التفسيري لعلاقات التأثير والتأثر بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين القومية (ع) والإنجليزية (E) وأساليب التعلم المفضلة ، والقلق الاجتماعي.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي :

١- أهمية الموضوع الذي يتناوله بالدراسة (مخاوف الاتصال الشفهي (CA)) باعتباره ظاهرة قد لا يلتفت إليها البعض بما لها من مخاطر ، لاختلاط مظاهرها بخصائص الطالب الهادئ في مواقف التعلم الذي يثني المعلمون والآباء على سلوكه ، والذي يميل فيه المتعلم للاستجابة بطريقة غير لفظية لمعطيات المواقف التي يطرحها المعلم متماشياً في ذلك مع فكر المدرسة السلوكية ، والذي أصبح يناقضه شكل التفاعلات الحادثة داخل الفصل بين المعلم وطلابه في بيئة تعلم قد تتخذ شكل الفوضى المنظمة بما يتماشى وفكر المدرسة البنائية Constructivism المعاصرة (كمال زيتون وحسن زيتون ، ٢٠٠٢).

٢- الاهتمام بفحص مخاوف الاتصال الشفهي في سياق الاتصال باللغتين القومية والإنجليزية كوسيط لغوي في عملية الاتصال ، وذلك في علاقتهما بكل من أساليب التعلم والقلق الاجتماعي وخصوصاً لدى فئة هامة تمثل الطالبات المعلمات، تخصص لغة إنجليزية بكلية التربية ، إذ وجد الباحث من خلال المسوحات المختلفة التي قام بها على شبكة المعلومات

العالمية الإنترنت أن ما يربوا على ٧٢٥ مقالة ودراسة أجنبية منذ عام (١٩٨٣) وحتى الآن تتصـل بتناول مخاوف الاتصال الشفهي (CA) حيث وجهت العديد من المجهودات العلمية لدراسة (CA) والتصورات المتعلقة به في المجتمعات المختلفة وفي الثقافة الأمريكية وبعض الـثقافات الأخـرى، ولـم يعثر الباحث على جهد عربي موازٍ يثري المعرفة النظرية حول مخـاوف الاتصال الشفهي ، ويكشف عن حجمها الحقيقي في مجتمعنا العربي، وخصوصاً فـي سـياقها الثقافي المتصل بالتحدث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية بكليات التربية ، خصوصاً وأن نتائج البحوث الأجنبية أشارت إلى أن ما يوازي ٢٠% على الأقل من طلاب الجامعات لديهم مخاوف اتصال شفهي مرتفعة .

٣- محاولة الكشف عن النموذج السببي بين متغيرات البحث متمثلة في مخاوف الاتصال الشفهي المرتـبطة باللغتيـن القومـية والأجنبية في علاقتها بكل من أساليب التعلم المفضلة والقلق الاجتماعي .

٤- المســاعدة فـي وضع تصور علمي يسمح بالتدخل الصفي لوضع برامج علاجية لتعلم يقوم على أساس مدخل نماذج أساليب التعلم المفضلة لدى الطالبات ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المـرتفعة بمـا يضـمن الاسـتفادة من أنشطته في ضوء إمكاناتهم النفسية على المشاركة الجماعية في النقاشات الصفية .

٥- تقديـم بعـض التوصيـات التي من شـأنها دفع المعلمين وأوليـاء الأمور والطلاب للعمل علـى زيادة فهم وتشجيع عمليات الاتصال والمشـاركة داخل الفصل ، خصوصاً مع أولئك المتعلميـن الذيـن يتسـمون بمخاوف اتصال شفهي مرتفعة (CA) أو أولئك الذين لديهـم تخوف من الكلام أو تجنب مواقف الحوار والتفاعـل مع الآخرين انطلاقاً مما يفضلونه من أساليب تعلم .

مصطلحات البحث :

مخاوف الاتصال الشفهي (CA) :

يُعـبر مصـطلح مخاوف الاتصال الشفهي عن مستوى الخوف المدرك من قبل الفرد أو شـعوره بالقلق إزاء موقف اتصال شفهي حقيقي أو مرتقب مع شخص آخر أو أشخاص آخرين (McCroskey, Beatty, Kearney, & Plax,1985) .

القلق الاجتماعي :

يُعبر مصطلح القلق الاجتماعي عن مشاعر الخشية والارتباك التي تسود حياة الفرد النفسية نتيجة الخوف من التقييم السلبي الفعلي أو المتوقع المرتبط بمخالطة الناس والتعامل معهم في المواقف والمناسبات الاجتماعية (Jerabek,1996) .

أساليب التعلم Learning Styles :

هي الطرق التي تفضلها الطالبات المعلمات عينة البحث في عملهم الذهني خلال عملية التعلم وتتنوع ما بين واحدة أو أكثر من التفضيلات التالية (Reid,1995,1998) :

١- أسلوب التعلم البصري : ويعني تفضيل المتعلم التعلم عن طريق الاستقبال البصري للمعلومات مثل الاعتماد في استقبال المعلومات على القراءة ودراسة الحروف ، ومشاهدة الصور والأشكال والأفلام الثابتة والمتحركة التي تحمل معنى دلالياً (سيمانتي) حول موضوع معين .

٢- أسلوب التعلم السمعي : ويعني تفضيل المتعلم التعلم عن طريق الاستقبال السمعي للمعلومات مثل الاستماع إلى المحاضرات والأشرطة المسجلة

٣- أسلوب التعلم اللمسي : ويعني تفضيل المتعلم التعلم عن طريق الاستقبال اللمسي للأشياء مثل التعلم اليدوي وبناء النماذج وتصميمها والقيام بالتجارب اليدوية والتجارب المعملية .

٤- أسلوب التعلم الحركي : ويعني تفضيل المتعلم التعلم من خلال الخبرة والتجربة عن طريق الممارسة والخبرة والمشاركة الحركية الكاملة عن طريق التعبير الحركي لخبرات التعلم .

٥- أسلوب التعلم الجماعي : ويعني تفضيل المتعلم التعلم عن طريق الاستقبال الجماعي للمعلومات مثل التعلم من خلال العمل الجماعي وتعلم الأقران والمجموعات الصغيرة .

٦- أسلوب التعلم الفردي : ويعني تفضيل المتعلم التعلم عن طريق الاستقبال الفردي للمعلومات معتمداً على ذاته في تحقيق التقدم والفهم والاستيعاب ونشاطات ومحتوى التعلم فضلاً عن تقويم مدى ما أحرزه من تقدم في المادة التعليمية .

الإطار النظري للبحث

يتـــناول الإطار النظري للبحث الحالي ثلاثة متغيرات أساسية تتمثل في مخاوف الاتصال الشـــفهي باللغتين القومية والإنجليزية ، وأساليب التعلم المفضلة ، والقلق الاجتماعي ، وذلك بغية الكشف عن العلاقة بينها وفقاً للعرض التالي :-

أولاً: مخاوف الاتصال الشفهي:

تُعد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) من أبرز معوقات الاتصال الإنساني وخصوصاً داخل إطـــار الموقـــف التعليمي ، وعلى الرغم من أن البحث في وضع تصور مفاهيمي لقلق الاتصال يمـــثل مساحة واسعة من الاهتمام لدى العلماء والباحثين من مجالات بحثية مختلفة ، إلا أنه ثمة مشكلات تواجه البحث في هذه الظاهرة تعزي إلى صعوبة التفريق بينها وبين الكثير من العوامل الأخـــرى مـــثل: الـــتحفظ reticence والخجـــل shyness وقلق الاتصال الاجتماعي social-communication anxiety و مخـــاوف الاتصـــال الشفهي (CA) (Bloom, 1998) وعلى الرغم من أن كل من هذه المصطلحات له معناه ومفهومه الخاص ، إلا أن التصور الأساسي حول بحـــوث مخـــاوف الاتصال الشفهي (CA) يمثل مشقة على اعتبار أن جميع تلك المصطلحات قد استخدمت لتوضح معتقدات الأفراد الذين يعانون من القلق الناجم عن درجات الخوف من الاتصال بالآخرين ومشاعرهم (Beatty, Behnke,1980; Lustig, Andersen,1990) .

إلا أن ثمـــة تمـــيز قـــام به "مكروسكي" وآخرون بين مفهـــوم مخاوف الاتصال الشفهي ومفهـــوم الخجل ؛ على اعتبار أن مصطلح مخاوف الاتصال الشفهي (CA) يُشير إلى مستوى الخوف المرتبط بموقف اتصال شـــفهي حقيقي أو متوقع للاتصال الشـــفهي مع شخص آخـــر أو أشـــــخاص آخريـــــن (Daly,McCroskey,1984;McCroskey,Daly,Ayres,Hopf &Ayres,1997) وبالتالـــي يمثل الخبرة الانفعالية الذاتية ، في حين أن الخجل يمثل ميلاً سلوكياً قـــد ينتج عن مخاوف الاتصال الشفهي أو أي عوامل أخرى ، وبالتالي فهو يمثل الموقف القبلي للانســـحاب مـــن موقف الاتصال بالآخرين أو محاولة تجنبهم ، كما اعتبر أن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) تسبب كل من الخجل والتحفظ اللذين يؤثران على المهارات الاجتماعية اللازمة لتكوين صداقات جديدة .

ويـــري حســـين الدريني (١٩٨٤) أن الخجل يمثل أحد مصاحبات شعور الفرد بالقلق في المواقف التي تتضمن مواجهة مجموعة من الناس أو أصحاب سلطة أو أفراد يخشى أن يصدروا

أحكامهم عليه بأنه خجول ، مما قد يقوده إلى الصمت والانسحاب من المواقف الاجتماعية ، مع صعوبة في تحقيق الاتصال الناجح وبالتالي فالخجل يعكس ميل الفرد إلي تجنب التفاعل الاجتماعي ، أو المشاركة في المواقف الاجتماعية ولكن بطريقة غير ملائمة .

وعلى الرغم من رؤية فريق من الباحثين من أن الخجل أحد مكونات القلق الاجتماعي ، ورؤية آخرين بأن القلق الاجتماعي أحد مكونات الخجل Carducci,Hutzel, Morrison,Weyer (2001) ، إلا أنه يمكن حصر القلق الاجتماعي فيما يشعر به الفرد من توتر وخوف تجاه الموقف الاجتماعي، في حين يشمل الخجل بعض المظاهر السلوكية ، فضلاً عن ما يشعر به الفرد من توتر وخوف. وعموماً فإن هذا التداخل يمكن أن يعزى إلي أن هذه المتغيرات النفسية تظهر في المواقف الاجتماعية ، وتحتوى على مكون وجداني يأخذ مظهر الخوف والتوتر ، وآخر معرفي يمثل اهتمام الفرد الزائد بتقييم الآخرين له ، والتي غالباً ما تؤدي إلي نتائج غير مرغوب فيها مثل اضطراب الاستجابات الاجتماعية.

وعموماً ، ودون الولوج في خضم التناقضات البينية التي تمثل تحدياً شائكاً في الخلط الدائر في بحوث هذه المنطقة السلوكية فإن ما يمكن قوله : أن هناك عناصر أساسية تقود الشخص إلى حالة الانعزالية وعدم الرغبة في التواصل الشفهي مع الآخرين يمكن تصنيفها كما أشار إليها كل من "ماكروسكي وآخرين " McCroskey , Booth-Butterfield, Payne (1989) إلى خمسة أنواع من المتغيرات تتمثل في : انخفاض في مهارات التواصل ، والانطواء الاجتماعي ، والعزلة الاجتماعية، والتباعد الثقافي والعرقي ، و مخاوف الاتصال الشفهي (CA).

أسباب مخاوف الاتصال الشفهي :

وعن أسباب مخاوف الاتصال الشفهي فقد تفسر أحياناً في ضوء عوامل فطرية ، وأحياناً أخرى في ضوء عوامل مكتسبة ، حيث يقترح بعض الباحثين أن أسباب مخاوف الاتصال الشفهي تعزي إلى ميل جيني إلى الخجل يكون نشطاً عند بعض الناس فيكون السبب في ظهور مخاوف الاتصال الشفهي لديهم ، حيث تشير التقديرات إلى أن من (١٠- ١٥%) من صغار الأطفال يولدون خائفين بصورة واضحة ويبادرون بالبكاء عند ظهور أو رؤية أشياء غريبة عليهم (Richmond, McCroskey,1989) ، في حين يرى فريق آخر بأن مخاوف الاتصال الشفهي تمثل في الأساس سلوكاً مكتسباً ، ربما يرجع إلى طبيعة الخبرات ذات الأثر السلبي المرتبط بمواقف الاتصال الشفهي (Allen, Bourhis,1995; O'Mara, Allen,Long,1996) .

ويرى الباحث أن كلا من المدخلين له وجاهته إلا أن التوفيق بين المدخلين يمكن أن يعطى مساحة واسعة لاستغراق كافة أسباب مخاوف الاتصال الشفهي باعتبارها داله في كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية المكتسبة بكل ما تشمله من خبرات محتملة ، يكون الفرد قد تعرض لها ويؤيد هذا التصور حول ماهية الأسباب التي تشكل مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وتساعد على نموه ما يمكن طرحه في النقاط التالية :

- تجاهل تعزيز الاتصال أو عقابه : حيث تشير النتائج البحثية إلى أن الطلاب الذين يتواصلون بطـــريقة إيجابـــية ونشطة مع آبائهم، ويتلقون الدعم والمدح على مجهوداتهم يميلون لإظهار استجابات موافقة لتلك الأنماط التفاعلية التي تم تدعيمها وتعزيزها من المحيطين ، كما تشير النـــتائج البحثـــية إلى أن الطلاب الذين يعاقبون على الاتصال تنمو لديهم مخاوف الاتصال الشـــفهي (CA) بصورة مرتفعة، ويميلون إلى إظهار استجابات انسحابية تقود إلى ما يمكن تسميته بالعجز المتعلم ، وتكون لديهم توقعات سلبية عن مواقف الاتصال الشفهي (Daly & McCroskey, 1984) والتي تمثل العناصر الأساسية لمخاوف الاتصال الشفهي.

- التباين الثقافي واللغوي : حيث إن الطلاب الذين يتكلمون بلغة أجنبية غير لغتهم القومية ولا يكونون على نفس المستوى من الطلاقة اللغوية التي يعبرون بها عن معرفتهم باللغة الأصلية غالـــباً ما يسخر منهم زملاؤهم على أي أخطاء حتى ولو كانت بسيطة ، كما يعاقبهم المعلم بالخصم من درجاتهم ، مما يزيد من خبرات العجز لديهم ويقوي توقعاتهم السلبية عن مواقف الاتصال الشفهي ، فيصبحون أكثر اضطراباً وعجزاً في مواقف التعلم (Drinkwater & Vreken, 1997) .

- النمو غير الملائم لمهارات الاتصال : Inadequate skills development فنمو المهارات غير الملائم يعد من أهم الأسباب المفسرة لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) ، حيث يميل ذوو مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة إلى تجنب الاتصال ، ويتواصلون فقط مع كل من هـــم أقـــل كفـــاءة مـــنهم ، لذلك لا تنمو لديهم مهارات الاتصال الشفهي بالطريقة الملائمة (Drinkwater&Vreken, 1997) .

- الافـــتقار إلى نموذج القدوة المناسب : قد تنمو مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بسبب غياب نمـــوذج القـــدوة المناسب ، والفرد دائما يحاكي ما يلاحظه من أنماط الاتصال السائدة لدى الأشخاص الذين يراهم في بيئته من آباء ومعلمين وغيرهم ، فإذا كان في هؤلاء من هو من

ذوي المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) فبالتأكيد سوف يكون لـه انعكاسـاته السـلبية على الشخص الذي يحتذي به (Drinkwater & Vreken, 1997) حيث إن البيـئة والوسـط المحيط يشكلان الأساس في ظهور مخاوف الاتصال الشفهي ، باعتباره سلوك متعلم من خلال التقليد والمحاكاة بالآخرين .

- القلـق الاجتماعـي : يمكن أن ينمو القلق الاجتماعي أيضاً كرد فعل لفشل وإحباط متكرر ، مـثل سـوء المعاملة أو ما قد يتعرض له الفرد من رفض ممن هم أكبر سناً أو حتى من الأقـران ، فبعض الطلاب يمكنه التكيف في ضوء ما يلمسه من معاملات وتفاعلات جيدة من المعلم أو من الأقران ، ولكنهم يظهرون مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بصورة مرتفعة حيـنما يُطلب إليهم أن يجيبوا عن الأسئلة الأكاديمية ، ويتطلب الأمر أن يكون أداؤهم جهراً وعلى الملأ ، أو أن يشاركوا بنشاط يعلمون فيه أنهم سوف يخضعون لعملية تقويم (Brown, et.al.,1997; Kurtus, 2000) .

- الارتـباك : Embarrassment أحـد العوامل المرتبطة بمخاوف الاتصال الشفهي (CA) يمثل عامل الارتباك . ويستدل على ذلك من أن معظم الناس يصبحون أكثر قلقاً عندما يطلب مـنهم الـتحدث أمـام مجموعة (سعيد دبيس ،١٩٩٧)، ويكونون أكثر خوفاً من أن يظهروا بمظهر الأحمق أو الغبي أمام الكثير من الأقران أو الناس المهمين، وهذا الخوف بدوره يدفع إلى حالة من الفراغ والارتباك العقلي، فضلاً عن انخفاض في مستوى مهارات التحدث عن المستوى الفعلي الذي هم عليه، (Kurtus,2000). والارتباك أحد مظاهر القلق الاجتماعي، إذ يرتـبط الارتـباك بجانـب معيـن من التفاعل الاجتماعي، ويحدث عندما ينكشف التناقض للآخريـن، أي تـناقض بين الصورة التي يتمنى الفرد أن يظهر بها أمام الآخرين والصورة التي يستطيع إظهار نفسه بها ومن ثم فالارتباك حالة انفعالية يشعر الفرد فيها باضطراب في التفكـير والسـلوك، فيتسم الفرد خلالها بالتردد في حضور الآخرين، ويصاحب هذه الحالة النفسـية بعض التغيرات الفيزيولوجية مثل زيادة ضربات القلب وسرعة التنفس وزيادة توتر العضلات وزيادة إفراز العرق وارتعاش الأطراف (Lustig, Andersen 1990).

طبيعة العلاقة بين عوامل كفاءة الاتصال المدركة ذاتياً ومخاوف الاتصال الشفهي :

ركزت الدراسات السابقة على أربعة افتراضات عامة عن أثر الخوف من الاتصال الشفهي علـى كفاءة الاتصال يمكن إيجازها كالآتي (Bourhis,Allen,1992; Chesebro,et.al.,1992; MacIntyre, MacDonald ,1998) :

١- يميل الأفراد الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي إلى تجنب عملية الاتصال .

٢- يقــل مستوى الاستيعاب والفهم لدى الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي بدرجة واضحة عن نظرائهم من الأفراد ذوي المستويات المنخفضة والعادية.

٣- يوجد تأثير سلبي على التفاعلات الصفية لدى الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي بسبب هذا الخوف من أي اتصال حقيقي أو متوقع بالآخرين .

٤- توجــد علاقــة ارتباط سلبي بين مخاوف الاتصال الشفهي والأداء الشفهي للفرد، حيث يقل مستوى الأداء الشفهي للفرد بزيادة مستويات مخاوف الاتصال الشفهي لديه .

وتُشــير النــتائج المتجمعة عن مخاوف الاتصال الشفهي التي استخدم فيها أسلوب تحليل الانحــدار المتعدد إلى أن كفاءة الاتصال المدركة ذاتياً تعتمد على عدد من العوامل من أهمها : مستوى الدافعية لدى الفرد ، والخوف من التقييم السلبي ، والمرحلة العمرية التي يمر بها للفرد ، والــنوع (ذكــور فــي مقابل إناث)، والمدة التي قضاها الفرد في المنظمة ، والمكانة الوظيفية ، (Winieck&Ayres,1999) .

تصنيف مخاوف الاتصال الشفهي (وفقاً لمفهوم السمة والحالة) :

حــول تصنيف مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وطبقاً لتصنيف " ريتشموند وميكروسكي (Richmond & McCroskey 1989) فــإن هناك أربعة تصنيفات متمايزة لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) : التصنيف الأول لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) على أساس أنه يعبر عن سمة trait ، تمــثل توجهــاً مســتمراً وثابتاً نسبياً للشخصية في شكل وأسلوب الاتصال عبر مواقف وســياقات متبايــنة، والتصــنيف الثانــي لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) على أساس السياق context-based الذي نتج عنه خبرة الخوف (مثل خوف الخطابة أمام الجمهور) ويمثل توجهاً مستمراً وثابتاً نسبياً للشخصية في شكل وأسلوب الاتصال عبر نفس السياق الذي حدثت فيه خبرة الخــوف ، أمــا التصــنيف الثالث لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) فهو على أساس المقابلات الرســمية audience-based تمــثل توجهــاً مستمراً وثابتاً نسبياً للشخصية في شكل وأسلوب الاتصال عبر مواقف وسياقات متباينة .

وحتى لا يفهم من نظرية "السمات/الحالات " أن السمات مستقلة استقلالا تاما عن الحالات، حيــث إن المفهوميــن متداخلان ، وأن هناك قدراً لا بأس به من التباين المشترك بينهما ، فتشير

العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط جوهري موجب بين مقياس حالة القلق وسمة القلق ، أي أن الأفـراد من ذوى الدرجة المرتفعة في سمة القلق يميلون إلى ارتفاع في حالة القلق مما يفعل الأفـراد من ذوى الدرجة المنخفضة في سمة القلق ، ويعتمد ارتفاع حالة القلق في موقف معين علـى المـدى الـذي يدرك فيه الفرد هذا الموقف على أنه مهدد على أساس من خبراته السابقة (Paulman, Kennelly, 1984; Tobias,1985; Steyer, Ferring, & Schmitt, 1992).

ويؤكـد هذا المعنى ما أشار إليه كل من عبد الغفار الدماطي وأحمد عبد الخالق (١٩٨٩) مـن أن مفهومي السمة والحالة طريقتان أساسيتان لتحديد مجال السلوك المقيس وتصويره. ومع ذلـك فإنه تجدر الإشارة إلى أنهما مفهومان يلحقان السلوك أو الصفة ذاتها في بحوث الشخصية بوجـه خـاص. ذلـك بأن صفات الشخصية ومختلف جوانبها غالبا ما تجمع بين مفهومي السمة والحالـة، بحيـث يمكـن اعتبار الصفة أو الخاصية أو الخصلة الواحدة حالة وسمة (Endler, Kantor Parker,1994).

مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وعامل الألفة بالجمهور :

اسـتخدمت العديد من الدراسات والبحوث مصطلح الخوف من الخطابة fear of public speaking وكذلـك مصـطلح قلـق الخطابة Speaking Anxiety بمعنى مصطلح مخاوف الاتصال الشفهي (CA) (MacIntyre,MacDonald, 1998; Pearson & Nelson,1999) حيـث يمـيل معظم الطلاب إلى تجنب المواقف التي يتوقعون فيها أن يتحدثوا أمام الآخرين أو يتواصـلوا معهـم بأي من أشكال التواصل الأخرى لما يرتبط بها من أشكال أخرى من حالات المخاوف(*)، ومع ذلك فهناك عدد كبير منهم لا يميلون إلى تجنب مواقف الاتصال الشفهي وذلك لأنهم جربوا خبرات ناجحة في مواقف التواصل مع الآخرين ومنها تلقي خبرات عملية ومنهجية لبناء مهارات التحدث أمام الآخرين (Beatty, McCroskey,Heisel, 1998).

ويمـثل عامل الألفة بالجمهور أحد العوامل الهامة التي ركزت عليها الدراسات السابقة ، وقـد وجـدت تلـك الدراسـات أن الأفراد يفضلون الأداء أمام أقرانهم عن الأداء أمام الغرباء

(*) مـن أشـكالها مخاوف الكتابة writing apprehension ، ومخاوف الاستقبال Receiver apprehension ومخاوف الاستماع Listing apprehension، ومخاوف الكتابة والاتصال التكنولوجي على الإنترنت Writing and Technology apprehension ، وقلـق التفاهم Understanding anxieties. وهذه كلها مفاهيم تحتاج إلى تأصيل ، كما تحتاج إلى توجه بحثي مثابر على مستويات مختلفة من الدراسات والبحوث بالوطن العربية، يأمل الباحث الحالي استكمالها.

(MacIntyre, MacDonald,1998) ويعزى ذلك إلى أن الجمهور المألوف أقل إثارة لمخاوف الاتصـــال الشفهي عند المتحدث من جمهور الغرباء (Beatty,Behnke,1980;Beatty,1987) حيـــث يفـــترض المتحدث أن الأصدقاء سوف يكونون أكثر تسامحاً من الغرباء تجاه أي أخطاء محـــتملة في شكل أو محتوى الحديث ، وبالتالي ينخفض مستوى المخاوف المتوقعة عنه ، أي أن هـــناك اتجاهاً من البحوث السابقة يؤكد على انخفاض مستوى الشعور بمخاوف الاتصال الشفهي عند المتحدث عندما يتحدث في وجود أصدقائه .

وعلـــى العكـــس مـــن ذلك فقد أظهرت دراسات أخرى ارتفاع مستوى الشعور بمخاوف الاتصال الشفهي عند المتحدث عندما يتحدث في وجود أصدقائه عن وجود غرباء .

فتشـــير الـــبحوث إلـــى أن مخاوف الاتصال الشفهي عند المتحدث ناتجة عن القلق كحالة State Anxiety ؛ وليس من قبيل القلق كسمة Trait Anxiety الذي يعكس النزعة للخوف من الاتصـــال عموماً ، ويعبر عن نمط لقلق تعلم اللغة ، بينما يعبر قلق الحالة عن نمط القلق الذي يشـــعر به الفرد في موقف معين وفي وقت معين ، ويمكن النظر إليه على أنه رد فعل للمثيرات المحـــيطة بموقـــف الاتصال مثل : الجمهور والزملاء (Daly,McCroskey,1984;Lustig, Andersen, 1990) . كمـــا يتسم الأفراد ذوو المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي بـــأنهم مـــنطوون ، ويفتقدون إلى الثقة بالنفس، ويقاومون التغيير ، وتسامحهم أقل فيما يخص أي إيهام أو غموض في الحديث .

وبالطـــبع فإنه لا يمكن تعميم مثل هذه النتائج البحثية في كل الثقافات ، ففي الثقافات ذات الطـــابع الفـــردي يتم تحفيز عملية التحدث، وينظر إليه بصورة إيجابية وتعطيها تلك المجتمعات القـــيمة العالـــية ، بينما في المجتمعات ذات الطبيعة التعاونية فلا تُعطى عملية التحدث هذه القيمة العالية (McCroskey, Fayer, Richmond, 1985; Dobos, 1996) .

مخاوف الاتصال الشفهي وتعدد لغات القائمين بالاتصال :

أشـــارت العديـــد من البحوث والدراسات السابقة إلى أن نسبة مخاوف الاتصال الخاصة بالـــتحدث أو الـــتكلم والتخاطب باللغة الثانية أعلى بكثير من تلك المخاوف الخاصة بالتحدث أو الـــتكلم والتخاطـــب باللغـــة القومية native language Applbaum,1986; McCroskey, Fayer, Richmond,(1985) مما يوحي بأن المستويات العليا من مخاوف الاتصال الشفهي قد تعوق أو تعرقل تعلم اللغة الثانية فضلاً عن إعاقة الرغبة في التواصل بتلك اللغة ، فقد أجرى كل

مـــن "مكروسكي ، وجديكنست ، ونيشيدا" McCroskey,Gudykunst & Nishide (1985) دراســة حــول مخاوف الاتصال الشفهي بين الطلاب اليابانيين المرتبطة بالتحدث باللغة القومية واللغــة الثانــية أظهــرت نــتائجها أن مخاوف الاتصال الشفهي تكون مرتفعة جداً لدى الطلاب اليابانيين عندما يتحدثون باللغة الإنجليزية أو باللغة اليابانية .

كمـــا توصـــل "يعقوب" Yaacob(1999) إلى نتائج تفيد بوجود مخاوف الاتصال الشفهي بصـــورة مرتفعة لدى الطلاب الماليزيين عندما يتحدثون اللغة الإنجليزية مقارنة بالتحدث باللغة الماليزية . وهذا يدلل على أن مخاوف الاتصال الشفهي حالة ترتبط بالوسيط اللغوي .

ثانياً : القلق الاجتماعي :

يمـــثل القلـــق الاجتماعـــي أحد أنواع القلق الأكثر شيوعاً ، فقد شهدت السنوات العشرون الأخـــيرة تـــزايداً ملحوظـــاً فـــي دراسات القلق الاجتماعي ، نتيجة ازدياد شيوع هذه الظاهرة . وتتضمن السمة الأساسية للقلق الاجتماعي Social anxiety الخوف المزمن من مواقف مختلفة يشـــعر فـــيها الشـــخص بأنـــه محط الأنظار والخوف من القيام بشيء ما . ومن أعراض القلق الاجتماعـــي الخوف من الحديث أمام الجمهور ، ومن مراقبة الناس للشخص أثناء ممارسة بعض النشـــاطات ، كما تتضمن مشاعر الإحراج والارتباك في المواقف التي يتوقع الفرد أن يكون فيها في موقف تقييم أو ملاحظة من الآخرين (أيمن غريب قطب ناصر ٢٠٠١). فمعظم الناس لديهم خبرة بمشاعر عدم الارتياح التي تحدث في المواقف الاجتماعية غير المألوفة أو الغريبة ، ومنها علـــى ســـبيل المثال موقف الخطابة الجماهيرية أو التحدث أمام الآخرين ، والذي يعمم مثل هذه المشـــاعر أحـــياناً علي مواقف أخرى مثل : الخوف من الأكل على الملأ، أو الخوف من الأداء الكتابـــي(*) أو التوقـــيع علـــى الوثـــائق فـــي حضور أو أمام الآخرين (Johnson, LaVoie, Mahoney,2001).

يؤدي القلق الاجتماعي لحدوث مشاعر تتراوح بين الخوف الشديد والتوتر ، حيث إن من أهم أعراضه ما يلي (Crick, Ladd,1993; Beidel, et.al.1995; Brown, et.al.1997) :

١- أعراض سلوكية وتشمل: قلة التحدث والكلام بحضور الغرباء ، والنظر دائما لأي شيء عدا مـــن يتحدث معه ، وتجنب لقاء الغرباء أو الأفراد غير المعروفين له ، ومشاعر ضيق عند الاضطرار للبدء بالحديث أولا ، وعدم القدرة على الحديث والتكلم في المناسبات الاجتماعية

(*) لاحظ الباحث أن بعض الطلاب لا يستطيعون مواصلة الكتابة إذا شعروا أنهم محط أنظار الآخرين .

والشـــعور بالإحراج الشديد إذا تم تكليفه بذلك ، والتردد الشديد في التطوع لأداء مهام فردية أو اجتماعية (أي مع الآخرين).

٢ – أعــراض انفعالـــية داخلية وتشمل: الميل للانفراد بعيدا عن الناس ، وعدم الشعور بالأمن النفسي ، والشعور بالوحدة النفسية والشعور بالإحراج ، والشعور بالدونية .

٣ – أعــراض جســدية وتشمل: زيادة إفراز العرق في اليدين والكفين ، وسرعة التنفس وزيادة ضربات القلب ، والارتجاف والارتعاش اللاإرادي ، ومشاكل وآلام في المعدة ، وجفاف في الفم والحلق .

وربمـــا دفـــع التشابه بين أعراض القلق الاجتماعي ومخاوف الاتصال الشفهي أحياناً إلى الخلط بينهما، وخصوصاً حينما يتعلق الأمر بمخاوف التحدث أمام مجموعة أو جمهور ، والخوف من التقييم السلبي من الآخرين ، وذلك عندما يبدأ الشخص بالحديث الفعلي أو يتوقع أن يأتي عليه الـــدور بالحديـــث ، ومـــا يصاحبه من زيادة في سرعة نبضات القلب ، واضطراب في نبضات الصوت كأن يبدأ الكلام بسرعة واندفاعية وأحياناً بتقطيع في بحور الكلمات ، ونتيجة لهذه العلاقة المـــتوقعة بيـــن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بالقلق الاجتماعي كان مسعى البحث الحالي في محاولة تقصيها والكشف عن طبيعتها .

مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بالقلق الاجتماعي :

ربمـــا دفعـــت محاولة التمييز بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والقلق الاجتماعي إلى القـــول باختلاف خبرات القلق عن الخوف العادي الذي يشكل معظم خبرات الناس في استجاباتهم اليومـــية لأحـــداث الحياة في مظهرين أساسين (Paulman, Kennelly,1984;MacIntyre, MacDonald, 1998) :

المظهـــر الأول : أن مشـــاعر القلق دائماً خارج السيطرة ، وهي تمثل مشاعر فردية عاجزة عن توجيه الأحداث ، وأبعد من ذلك ربما تقود إلى تفجير المزيد من مشاعر القلق وبطريقة أكثر عمقاً واتساعاً ، بصورة تحول دون قدرة الفرد على إيقافها وتحويل التفكير عنها .

المظهـــر الثانـــي : أن القلق يتداخل مع جميع الوظائف النفسية بما يحول دون محاولات الفرد فرصة التحرر من انشغالاته بالمهام العادية ، مثل تلك المرتبطة بتعطيل مهام النوم ، أو بصعوبات التعلم ، أو العمل .

وبالتالي فليس هناك تفسير واحد يستغرق كافة العوامل التي تفسر الكيفية التي يحدث بها القلــق ، بــل هناك دائما تشكيلة من العوامل التي تشمل المحددات الوراثية والبيولوجية والخلفية الأســرية ، والضــغوط الحياتية ، وطبيعة الحوار النفسي الداخلي ، ونسق الفرد القيمي ، وقدرة الفرد على التعبير عن مشاعره .

هــذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود أثر سلبي دال لمخاوف الاتصال الشفهي علــى مســتوى نجــاح الفرد في علاقاته الاجتماعية وإلى وجود علاقة ارتباطية بين مخاوف الاتصــال الشــفهي المــرتفعة والقلق الاجتماعي ، فقد وجد أن ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المــرتفعة يمثلون الأفراد القلقين بشأن المواقف الاجتماعية (Beidel, et.al.,1995; Pearson, Nelson, 1999 ; Carducci, Hutzel,Morrison, Weyer,2001) .

كمــا أشار كل من " فلجاكا ورابي "Velijaca & Rapee,(1998) إلى أن القلق الاجتماعي يتضــمن القلــق من الحديث مع الناس و قلق الخطابة أمام الجمهور ، وما يترتب على ذلك من ارتباك؛ نتيجة الخوف من التقييم السلبي من الآخرين ، وتوقع حدوث أخطاء أثناء الحديث . كما اســتخدم العديــد من الدراسات والبحوث الأخرى مصطلح الخوف من الخطابة fear of public speaking وكذلك مصطلح قلق الخطابة Speaking Anxiety بمعنى مصطلح مخاوف الاتصال الشــفهي (CA) (Pearson & Nelson,1999) حيث يميل معظم الناس إلى تجنب المواقف التي يــتوقعون فيها أن يتحدثوا أمام الآخرين أو يتواصلوا معهم بأي من أشكال التواصل الأخرى لما يرتــبط بهــا مــن أشكال أخرى من حالات المخاوف ، ومع ذلك فهناك عدد كبير من الناس لا يمــيلون إلــى تجنــب مواقــف الاتصال الشفهي؛ وذلك لأنهم جربوا خبرات ناجحة في مواقف التواصــل مع الآخرين فحينما يدعم خوف الفرد العادي ببعض الحقائق فإنه يفقد الفرد الأرضية المشتركة لتقاسم نفس اللغة الأصلية للحوار مع محدثيه، وهنا يتحقق وبصورة مؤكدة الخوف من الاتصال الشفهي.

وفــي ضوء هذا السياق يمكن القول بدائرية العلاقة بين مخاوف الاتصــال الشفهي (CA) بأي من اللغتين العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي ، بمعنى إمكانية تشكيلها لعلاقة تأثير تبادلي ثنائــي الاتجاه ، وهذا ما يسعى البحث الحالي لاختباره والتحقق من صحته في إطار الكشف عن الــنموذج التفســيري لعلاقــات التأثير والتأثر بين متغيرات البحث المتمثلة في مخاوف الاتصال الشــفهي والقلــق الاجتماعــي وأساليب التعلم ، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المسارات Path Analysis .

ثالثاً : أساليب التعلم : مفهومها وتصنيفاتها

تـتفق معظـم التعريفات الخاصة بأساليب التعلم حول أهمية الجوانب المعرفية والحسية ، والشخصـية فـي تحديد أساليب التعلم ، فيُشير "ريد" (Reid(1995,1998 في تعريفه لأسلوب التعلم على أنه " سمات داخلية للأفراد عند استقبالهم المعلومات الجديدة واستيعابها وفهمها ، والتي تمـثل بمتصـل يعكـس الفـروق الطبيعـية الموجودة بين الأفراد في العادات، وطرق الأداء ، والملاحظة والعمليات، وطرق ومهارات الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة .

فلكل متعلم سماته المميزة التي تتعلق بالكيفية التي يتناول بها المعلومات ، فقد يعتمد بعض الطـلاب وبقوة على طرق العرض البصري للمعلومات ، أي أن الأسلوب المفضل في التعلم هو أسـلوب التعلم البصري ، في حين يفضل البعض الآخر التعلم من خلال الاستماع للغة المنطوقة Spoken Language بمعـنى أن الأسـلوب المفضل في التعلم هو أسلوب التعلم السمعي ، في حيـن لازال الـبعض الآخـر يستجيبون على نحو أفضل من خلال أسلوب الأنشطة العملية في مواقـف الـتعلم، أي أن الأسـلوب المفضـل في التعلم هو أسلوب التعلم اللمسي ، وهكذا تتعدد تفضيلات أساليب التعلم في النزوع للأسلوب الحرّكي إلى الفردي إلى الجماعي ، وهذا يدلل على أن تعلـم الـناس بطـرق وأسـاليب مخـتلفة يعـزي لاخـتلافاتهم البيولوجـية والنفسـية (Dunn,1990;Reiff,1992) .

فكمـا يشير "أرنولد" (Arnold, 1999) إلى أهمية فهم أساليب تعلم اللغة حيث أنها تعكس اخـتلافات على نحو ظاهر في تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية عن اللغة القومية ؛ الأمر الذي يتطلب إعداداً خاصاً لمعلمي اللغات الأجنبية قبل الخدمة ؛ نتيجة لاختلاف وتباين خلفياتهم الثقافية والتعليمية في لغتهم القومية عن اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية .

كمـا أشار "ريف" (Reiff(1992 إلى إمكانية تصنيف أساليب التعلم إلى عناصر مجمعة في خمسة محاور رئيسية هي:

- **العناصر البيئية** : وتشمل (الصوت ، والضوء ، والحرارة ، والتصميم) .
- **العناصر الانفعالية** : وتشمل (الدافعية ، والمثابرة ، والمسئولية) .
- **العناصـر الاجتماعـية** : وتشـمل (الـذات ، المشـارك Partner ، والجماعة ، والمعلم ، والمغير).
- **العناصـر النفسـية** : وتشـمل (الأسـلوب الشمولي في مقابل التحليلي ، التأملي في مقابل الاندفاعي) .

مما يشير إلى أن أساليب التعلم لا تشتمل فقط على أبعاد المجال المعرفي بل تتخطاه وبجلاء إلى أن تعبر عن أبعاد المجالين الفسيولوجي والوجداني. وربما هذا ما دفع "ريد" Reid(1998) إلى تلخيص تلك الأفكار والتصورات حول أساليب التعلم في ثلاثة محاور كبرى تمثل الجانب المعرفي والجانب الحسي والإدركي والجانب الشخصي وفقاً للتصنيف التالي :

⊠ فئة أساليب التعلم المعرفية **Cognitive learning styles :**

ومن أمثلتها : أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال المعرفي عن المجال ، والأسلوب التحليلي في مقابل التركيبي ، وأسلوب الاندفاع المعرفي في مقابل أسلوب التروي المعرفي .

⊠ فئة أساليب التعلم الحسية والإدراكية **Sensory styles Perceptual learning styles :**

ومن أمثلتها : أسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم اللمسي. وأسلوب التعلم الحركي kinesthetic وأساليب التعلم البيئية (أسلوب التعلم المادي ، وأسلوب التعلم الاجتماعي) . وفقاً لمنطق هذا البعد فإن أصحاب أسلوب التعلم البصري يفضلون التعامل مع المعلومات بشكل بصري من خلال : " صور ولوحات وخطوط وإشارات ورسوم بيانية" بدلا من كونها كلمات مكتوبة أو منطوقة (شاكر عبد الحميد قنديل ، ١٩٩٤)، بينما يفضل أصحاب أسلوب التعلم السمعي التفسيرات اللفظية للعروض البصرية (خيري المغازي بدير عجاج ، ٢٠٠٠) والملاحظ أن الشائع في تعليمنا هو " الأسلوب البصري " ولسوء الحظ معظم الأفراد يفضلون التعليم البصري ، ولكن المتعلم الجيد هو الذي يكون كفئاً لتناول المعلومات المقدمة له بشكل بصري أو شفهي . فكما يشير "دن" Dunn (1990) إلى أن نسبة ما يوازي ٤٠% من المتعلمين يميلون إلى تفضيل الأسلوب البصري في تعلمهم .

⊠ فئة أساليب التعلم الشخصية **Personality learning styles :**

ومن أمثلتها : ما قدمه كل من "ماير وبريجز" Myers-Briggs (أسلوب التعلم الانبساطي في مقابل الانطوائي ، وأسلوب التعلم الحسي في مقابل الإدراكي ، وأسلوب التعلم التفكيري في مقابل الشعوري ، وأسلوب التعلم الحكمي في مقابل الملاحظ (Dunn,Griggs, Olsen, Beasley & Gorman,1995) .

وفي ضوء هذا الثراء لمفهوم أساليب التعلم يمكن اعتباره مفهوماً مظلياً متعدد الأبعاد يشير إلى " مجموعة الخصائص والعوامل الوجدانية والمعرفية والنفسية والتي يكون لها دور كبير

كمؤشـــرات ثابـــتة عـــن كيفـــية اســـتقبال المـــتعلم للمعلومات وتفاعله واستجاباته لبيئة التعلم" (Kang,1999) ولقد ضم هذا التعريف الشامل الأساليب المعرفية التي تمثل طريقة الفرد الذاتية فـــي استقبال ومعالجة المعلومات وتجهيزها، والتي تظهر في عمليات الاستقبال والتفكير والتذكر وحل المشكلات .

المسلمات التي يقوم عليها مدخل أساليب التعلم :

أسســـت النماذج النظرية لأساليب التعلم على عدد من المسلمات الأساسية التي يقوم عليها المنظور الفكري لأساليب التعلم من أهمها (Reid, 1987,1995,1998 ,Kang.1999) :-

١- أن المتعلميـــن الذيـــن يـــتلقون المعلومـــات التي تركز أكثر على إحدى حواسهم ، يفضلون استخدام تلك الحاسة أيضاً ، وعلى نحو أكثر تفضيلاً عن الحواس الأخرى في مواقف التعلم المستقبلية.

٢- عـــادة ما يتعلم الطلاب على نحو أكثر فعالية عندما يتعلمون من خلال مبادراتهم الخاصة ، وعـــندما تـــتلاءم أســـاليب تعلمهم مع الطرق المناسبة في التدريس ، ومع مستوى دافعيتهم وأدائهم الأكاديمي ، مما يثري ويحسن من تحصيلهم الدراسي .

٣- أن المـــناخ الســـيكولوجي الأفضل هو ما يسمح بتوفير فرص تعليمية مناسبة تراعي أسلوب التعلم الخاص بكل متعلم .

٤- لكل فرد (الطالب والمعلم على حدّ سواء) أسلوبه المفضل في التعلم ، وإذا دعم هذا الأسلوب فستكون النتيجة هي تحسين الأداءات الفردية في مجابهة مختلف المواقف التعليمية .

٥- تمـــثل أساليب التعلم قيماً محايدة ، لذا فلا يوجد أسلوب واحد أفضل من الأساليب الأخرى ، وإنما الأسلوب الأفضل هو ما يناسب تعلم الفرد للخبرة الجديدة.

٦- استراتيجيات تعلم الطلاب غالباً ما تكون مرتبطة بأساليب تعلمهم .

أساليب تعلم اللغة الإنجليزية :

أمـــدت بحـــوث نماذج أساليب التعلم المعلمين برؤية مختلفة عن التعلم وكيفية توظيفه في الـــتعلم داخل الفصل المدرسي ، كما كان لزيادة الوعي بمبدأ الفروق الفردية الدور الرئيسي في جعل معلم اللغة الثانية (ESL) واللغة الأجنبية (EFL) ومصممي البرامج التربوية أكثر حساسية لأدوارهـــم في تحقيق جودة تعلم اللغة ، كما سمح لهم بملاءمة أساليب التدريس مع أساليب التعلم لكي يطوروا من إمكانات الطلاب في تعلم اللغة الثانية واللغة الأجنبية (Kang.1999) .

وتمثل دراسة "ريد" (Reid, 1987) إحدى الدراسات الرائدة في مجال الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ، حيث اهتمت هذه الدراسة بتناول ستة من أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة ، وهي أسلوب التعلم البصري، والسمعي، والحركي ، واللمسي ، والفردي ، والجماعي ، يتعلم الناس بطرق كثيرة مختلفة، فعلى سبيل المثال بعض الناس يبدعون تعلمهم عن طريق حاسة الإبصار ، حيث يطلق على هؤلاء المتعلمين البصريين أصحاب أسلوب التعلم البصري، في حين يتعلم آخرون عن طريق حاسة السمع حيث يطلق على هؤلاء المتعلمون السمعيون ذوو أسلوب التعلم السمعي ، في حين يفضل أناس آخرون التعلم عن طريق الخبرة أو عن طريق المهمات العملية التي تتطلب العمل اليدوي أو بكليهما ، حيث يطلق على هؤلاء المتعلمين اللمسيون أو الحركيون ، في حين يفضل آخرون أن يتعلموا بمفردهم حيث يطلق على هؤلاء المتعلمين ذوو أسلوب التعلم الفردي ، بينما يفضل آخرون أسلوب التعلم الجماعي من خلال العمل في مجموعة .

وقد توصل "ريد" من خلال دراسته إلى وجود فروق واختلافات بين دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في أساليب تعلمهم المفضلة طبقاً لخلفياتهم اللغوية المختلفة ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدداً من العوامل الأخرى التي تفسر تباين أساليب التعلم التي يُفضلها الدارسون، تتمثل في العمر وطبيعة الدراسة ومستوى التعليم، كما وجد أن أسلوبي التعلم اللمسي والحركي كانا من أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى عينة الدراسة على اختلاف خلفياتهم الثقافية ، كما أظهرت الدراسة أن الطلاب العرب يُفضلون أساليب متعددة في التعلم ، اشتملت على استخدام أساليب التعلم الآتية بطريقة رئيسية وهي : أسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم اللمسي ، وأسلوب التعلم الحركي ، في حين استخدام أسلوبي التعلم الجماعي والفردي بطريقة غير رئيسية (مستوى تفضيل متوسط) .

كما أظهرت دراسة جونسون (Johnson,1995) عدم وجود تمايز في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الجامعيين المكسيكيين الأمريكيين، وذلك بناء على استجابتهم على قائمة أساليب التعلم لـ "كانفيلد" Canfield ، وقد فسر ذلك الشيوع وتلك العمومية في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب إلى التشابه في ظروف التعلم، ومحتويات المقررات، ونمذجة التعلم في الكلية .

مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بأساليب التعلم :

يخـتلف المتعلم ذو الأسلوب الإحجامي Avoidant عن المتعلم المشارك أو التعاوني بأنه غير مهتم بوجود زملائه في الفصل فيعتبرهم مجرد شكل رمزي ، كما انه يقنع ويرضى بالطرق التقلـيدية في تعلم اللغة الإنجليزية التي تميل إلى الأسلوب البصري والسمعي ، كما أنه لا يحب مشـاركة المعلم أو زملائه في أي نشاط أو أي تفاعل في الفصل ، ويحدث ارتباك وعدم توازن عـند ذهابـه إلـى الفصل، كما أنه يسعى دوماً لتفادى الأنشطة العامة التي تقام في الفصل مع زملائه، ولا يفضل مواقف الامتحانات التحصيلية خوفاً من تقيمه سلبياً نتيجة الإفصاح عن مستواه أمام الآخرين، بل يفضل التقويم الذاتي أو التقويم الخالي من الدرجات، وهذا بخلاف باقي تلاميذ صفه الذين يريدون اجتياز الامتحانات للحصول على الدرجات .(Arnold, 1999).

تُعد أساليب التعلم تكيفية يلجأ إليها الأفراد وفقاً لمجموعة من الشروط تفرضها حالة الفرد، واستعداداته النفسية، وطبيعة الموقف ، ولما كانت مخاوف الاتصال الشفهي من المحددات المهمة لدى الفرد في اختيار أسلوب التعلم المناسب لطبيعة الموقف الذي يواجهه ، فقد يظهر أحياناً أن لا جـدوى من وراء التركيز على أسلوب التفاعل التقليدي وجهاً لوجه من خلال المناقشات الثنائية بين المعلم والطالب، أو الطالب وزميله، خاصة أولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المـرتفعة حيث لا يجدي هذا الأسلوب نفعاً مع بعض هؤلاء الطلاب ، إلا أن تقديم صور التفاعل من خلال سياق الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي يعد أكثر إنتاجية بالنسبة لطلاب آخرين ، فقد يشعر المتعلم من أصحاب أسلوب التعلم اللمسي (أو ما يمكن تسميته بالمتعلم اللمسي A tactual learner) بـأنهم أكثر طمأنينة وأكثر ثقة في ذواتهم حينما يُشاركون في المناقشات المؤسسـة على استخدام الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي كسياق تجرى بواسطته عمليات الاتصال ، كما قد تظهر تلك المشاعر من الطمأنينة والثقة في الذات وبصورة أوضح وأكثر دلالة من طلاب آخرين يعتمدون في تعلمهم على أسلوب التعلم السمعي (أو ما يمكن تسميته بالمتعلم السـمعي (Reiff, (1992;Todman,Monaghan,1994;Bourhis,Stubbs, 1991; Opt&Loffredo,2000)

كمـا أظهرت دراسة "ألين وآخرين" Allen, et.al.(1987) أن مخاوف الاتصال الشفوي تعتبر أفضل منبئ بأساليب التعلم لدى البنات . وقد أجرى جرين (Green,1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الذكور الأمريكيين من أصل أفريقي ، وذلك على عينة قوامها (٤) من الذكور ، طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم لـ " كانفيلد " Canfield ، كما استخدمت معهم فنيات المقابلة الشخصية ومنهج دراسة الحالة الذي أسفرت نتائجه عن تفضيل

الذكــور الأربعة أسلوب التعلم الفردي والعمل بمفردهم وفي عزلة عن الآخرين ، كما أظهرت النــتائج عــن أن إدراك الذات والانفعالات لها دور رئيسي في تشكيل توجهات الطلاب لتفضيل أســلوب تعلم دون غيره من الأساليب. وفي هذا السياق يمكن القول بدائرية العلاقة بين مخاوف الاتصــال الشــفهي (CA) بــأي من اللغتين العربية والإنجليزية وأساليب التعلم ، بمعنى إمكانية تشكيلها لعلاقة تأثير تبادلي ثنائي الاتجاه .

ونتــيجة لهذه العلاقة المحتملة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وأساليب التعلم كان مسعى البحث الحالي في محاولة تقصيها والكشف عن طبيعتها .

وهــذا مــا يؤكــد أهمية مسعى البحث الحالي في الكشف عن طبيعة العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي باعتبارها تمثل جانباً هاماً من انفعالات المتعلم وإدراكه لذاته في علاقته بأساليب الــتعلم المفضــلة لديه في مواقف التعلم والتواصل من خلال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، وفقاً للتصــور الــنظري بدائرية العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بأي من اللغتين العربية والإنجلــيزية وأساليب التعلم ، بمعنى إمكانية تشكيلها لعلاقة تأثير تبادلي ثنائي الاتجاه ، وهذا ما يســعى البحــث الحالــي لاختباره والتحقق من صحته في إطار الكشف عن النموذج التفسيري لعلاقــات التأثــير والــتأثر بيــن متغيرات البحث المتمثلة في مخاوف الاتصال الشفهي والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم.

فروض البحث :

فــي ضوء مشكلة البحث والدراسات السابقة فإن البحث الحالي يُحاول التحقق من صحة الفروض التالية :

الفــرض الأول : لا تختلف نسب توزيع مخاوف الاتصال الشفهي (CA) محددة بالسياق اللغوي للاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى عينة البحث .

الفــرض الثانــي : لا توجــد فروق بين عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعــي التعلــيم العام والابتدائي في كل من مخاوف الاتصال الشفهي والقلــق الاجتماعي .

الفــرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية .

الفــرض الــرابع : لا تخـتلف نسـب توزيــع أساليب تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي /بصري / لمســـي/فــردي/ جماعي /حركي) لدى عينة البحث من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

الفــرض الخــامس : لا توجد فروق بين عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في أساليب التعلم المفضلة .

الفــرض الســادس: توجــد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس القلق الاجتماعـــي ومقــياس أســاليب التعلم المفضل تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية).

الفــرض الســابع : تكــون متغيرات البحث فيما بينها نموذجاً يوضح العلاقة السببية في ضوء علاقـــات التأثـــير والتأثر التبادلي بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة.

إجراءات البحث

أولاً : عينة البحث ومبررات اختيارها :

فـــي ضوء ما أشارت إليه نتائج الأبحاث والدراسات السابقة من وجود فروق في درجات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بين البنين والبنات، حيث وجد أن البنات أكثر معاناة من مخاوف الاتصـــال الشفهي (CA) المرتفعة ، فقد اعتمد البحث الحالي على عينة من الطالبات دون الطلبة وذلـــك لســـببين رئيسيين أولهما- أن عدد الطالبات يفوق عدد الطلبة بمراحل مما قد يترتب عليه خلـــل فـــي شروط إجراء اختبارات المقارنات الإحصائية التي تتطلب ألا يكون الفرق في حجمي العينتين كبيراً ، والسبب الثاني- يتمثل في محاولة تحييد عامل الجنس عن طريق توحيده في ظل سياق البحث الحالي في ضوء ما أشارت العديد من الدراسات السابقة من وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين البنين والبنات في مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) تشير إلى أن البنات يعانين أكثر من البنين من مخاوف الاتصال الشفهي ، وقـــد بلغت عينة البحث بصورة إجماليـــة (٢٥٣) طالبة من بين طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية ، والمقيدات بالفـــرقة الثالثة من العام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١م ، منهم (١٣٩) طالبة من بين طالبات الفرقة الثالـــثة شعبة اللغة الإنجليزية تعليم ابتدائي ، و(١١٤) طالبة من بين طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغـــة الإنجلـــيزية تعليم عام ، ممن تراوحت أعمارهن ما بين ٢٠,١- ٢١,٩ ، بمتوسط ٢٠,٥

وانحــراف معــياري ١,٧٢ والجــدول الآتي يوضح تفاصيل متوسطات الأعمار والانحرافات المعيارية لكل عينة فرعية .

جدول رقم (١)

يوضح متوسطات الأعمار والانحرافات المعيارية لكل عينة فرعية

طالبات الفرقة الثالثة إنجليزي بكلية التربية بدمنهور	العدد	متوسط الأعمار	الانحراف المعياري
عينة طالبات التعليم العام	١١٤	٢٠,٣	١,١٦
عينة طالبات التعليم الابتدائي	١٣٩	٢٠,٧	١,٢٧
إجمالي عينة طالبات البحث	٢٥٣	٢٠,٥	١,٧٢

ثانياً : أدوات البحث :

١ – مقياس مخاوف الاتصال الشفهي PRCA-24 لـ "ماكروسكي" McCroskey(1984)

يمـثل استخدام مقياس التقرير الذاتي لمخاوف الاتصال الشفهي لـ "ماكروسكي" أحد أهم المقاييس الأكثر انتشاراً في قياس مخاوف الاتصال الشفهي وعلى وجه الخصوص PRCA-24 (Richmond& McCroskey,1985) والـذي أعـده "ماكروسكي" للكشف عن درجة مخاوف الاتصال الشفهي ، وذلك اعتماداً على أسلوب التقرير الذاتي ، وتتكون هذه الأداة من (٢٤) عبارة تقيس في مجملها مخاوف الفرد المرتبطة بعملية الاتصال الشفهي من خلال الوسيط اللغوي ، هذا وقد صمم المقياس ليُعطي أربع درجات فرعية لمخاوف الاتصال الشفهي في سياقات مختلفة من الاتصال تمثل:

- مخاوف الاتصال الشفهي بالجماعة Group
- مخاوف الاتصال الشفهي في الاجتماعات Meeting
- مخاوف المحادثات الثنائية بين فردين Dyadic
- مخاوف الاتصال الشفهي بالجمهور(الاتصال الجماهيري) Public speaking

حيـث يغطـي كـل مقياس فرعي منطقة سلوكية من مخاوف الاتصال الشفهي غير التي يغطيها المقياس الفرعي الآخر لتغطي في مجموعها المساحة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي .

وقـد اسـتخدم المقـياس على نطاق واسع في العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بقياس مخاوف الاتصال الشفهي (CA) (McCroskey, Beatty, Kearney& Plax,1985)، ممـا يدلـل علـى صلاحيته في قياس مخاوف الاتصال الشفهي وقد اختار الباحث هذا المقياس

لاعتــبارات مــن أهمها: أنه قد صمم للكشف عن مخاوف الاتصال الشفهي في ثقافات متعددة ، وخصوصــاً تلك التي ترتبط بأهداف المقارنة بين الأداء الشفهي باللغة القومية واللغة الأجنبية ، كمــا أنه يسمح بالتقويم الذاتي باعتباره أحد أكثر الطرق انتشاراً في مجال القياس النفسي، فضلاً عــن إمكانية حساب درجة كلية لمخاوف الاتصال الشفهي ، وإمكانية تحديد أربع درجات فرعية تــتعلق بمناطق مختلفة تغطي المساحة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي وهي : مخاوف الخطابة فــي ســياقات شائعة، ومخاوف الاجتماعات، ومخاوف الاتصال بالجماعة، ومخاوف المحادثات الثنائــية، ويمــثل كل مقياس فرعي(٦) عبارات ثلاث موجبة وأخرى سالبة، كما أن هذا المقياس سهل التطبيق، ولا يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في تقدير درجاته.

طريقة تطبيق المقياس :

تــم صــياغة نســختين مــن تعلــيمات مقياس التقرير الذاتي لمخاوف الاتصال الشفهي (PRCA_24) أرفقت كل واحدة منهما بعبارات المقياس، بحيث تختص إحداهما برصد مخاوف الاتصــال الشــفهي (CA) المتصــلة بالتحدث باللغة العربية ، وتختص الأخرى برصد مخاوف الاتصــال الشــفهي (CA) المتصلة بالتحدث باللغة الإنجليزية . وقد نُبه على الطلاب بذلك أثناء تطبــيق المقــياس، بحيث يتم وضع علامة أمام كل عبارة وتحت خانة الاختيار المناسبة ، بحيث تعــبر العلامــة في النسخة الأولى عن نمط الاستجابة تجاه مضمون العبارة عندما يكون وسيط الاتصال اللغوي هو اللغة العربية ، بينما تعبر العلامة في النسخة الثانية عن نمط الاستجابة تجاه مضــمون العــبارة عــندما يكــون وسيط الاتصال اللغوي هو اللغة الإنجليزية. وبالتالي يمكن اســتخلاص درجتيــن لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) إحداهما خاصة برصد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية (ع) ، والأخرى خاصة برصد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية (E).

ثبات المقياس :

قام "ماكروسكي" بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لعبارات المقياس فحصل على معاملات ثبات تراوحت ما بين (٠,٩٣ – ٠,٩٥)

أمــا فــي البحــث الحالــي : فقد قام الباحث بحساب ثبات نسختي المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة التقنين المشار إليها، قوامها (٢٠٧) طالبة من طالــبات الفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية شعبتي التعليم العام والابتدائي ، وقد حصل الباحث علـــى معــامل ثبات قدره ٠,٧٦ لمقياس مخاوف الاتصال الشفوي الصورة (ع) ، ومعامل ثبات

قـدره ٠,٧٣ لمقـياس مخاوف الاتصال الشفوي الصورة (E). كما قام الباحث بحساب معامل الثبات لعبارات المقياس الـ (٢٤) بطريقة ألفا "كرونباخ " فحصل على معامل ثبات قدره ٠,٧٨ ، ٠,٧٤ لنسـختي المقياس (ع) ، (E) على الترتيب ، وبطريقة "جتمان" فحصل على معامل ثبات قـدره ٠,٨١ ، ٠,٧٩ لنسختي المقياس (ع) ، (E) على الترتيب ، مما يعطي مؤشراً جيدً للوثوق في نتائج المقياس على العينة الحالية لتمتعه بمستوى مناسب من الثبات.

الاتساق الداخلي :

يوضـح الجـدول التالي الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي على عيـنة الطالـبات المشار إليها والبالغ عددها (ن=٢٠٧) طالبة والتي تراوحت ما بين(٠,٤٥٢– ٠,٧٥٨) للنسخة (E) ، كما تراوحت ما بين (٠,٤٩٤– ٠,٧٨١) للنسخة (ع) ، وهي جميعا دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس بنسختيه (E) ، (ع).

جدول رقم (٢)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي بنسختيه (E) و(ع)

أرقام العبارات	الارتباط بالدرجة الكلية		الدلالة	أرقام العبارات	الارتباط بالدرجة الكلية		الدلالة
	النسخة(E)	النسخة(ع)			النسخة(ع)	النسخة(ع)	
١	٠,٥٧٨	٠,٥٨٢	٠,٠١	١٣	٠,٧٤٨	٠,٧٣٦	٠,٠١
٢	٠,٤٩٢	٠,٥١٣	٠,٠١	١٤	٠,٧٥١	٠,٧٨١	٠,٠١
٣	٠,٤٥٢	٠,٥٢٣	٠,٠١	١٥	٠,٥٦٤	٠,٥٩٧	٠,٠١
٤	٠,٧٢٣	٠,٦٧٨	٠,٠١	١٦	٠,٤٧٤	٠,٥٧٣	٠,٠١
٥	٠,٦٥١	٠,٧١٢	٠,٠١	١٧	٠,٥٧٩	٠,٧٤١	٠,٠١
٦	٠,٥٧٧	٠,٤٩٢	٠,٠١	١٨	٠,٦٤٢	٠,٧٢٢	٠,٠١
٧	٠,٥٩٤	٠,٦٢٨	٠,٠١	١٩	٠,٧٥٨	٠,٦١٩	٠,٠١
٨	٠,٤٨٣	٠,٥١٧	٠,٠١	٢٠	٠,٥٢٨	٠,٦٢٧	٠,٠١
٩	٠,٥٧٣	٠,٦٥٧	٠,٠١	٢١	٠,٦٢١	٠,٥٦٩	٠,٠١
١٠	٠,٦٩٣	٠,٧١٨	٠,٠١	٢٢	٠,٤٦٩	٠,٤٩٩	٠,٠١
١١	٠,٦٧٢	٠,٦٦٣	٠,٠١	٢٣	٠,٦٦٣	٠,٥٩٧	٠,٠١
١٢	٠,٥٦٨	٠,٧٢٨	٠,٠١	٢٤	٠,٥٩١	٠,٦٣٤	٠,٠١

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق الاختبار في صورته العربية بأكثر من طريقة :

(أ) صدق الترجمة:

قام الباحث بترجمة عبارات المقياس إلى اللغة العربية ، وأعطيت النسخة العربية وبطريقة مستقلة لزميلين عاشا الثقافة الأمريكية (*) بهدف ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية ، ثم إعطاء كل منهما ترجمة الآخر لإبداء الملاحظات عليها مصحوبة بالأصل الأجنبي والأصل العربي للترجمة، كما قام الباحث بعد ذلك بالتأكد من ترجمة المحكمين لبعض المصطلحات الفنية من خلال عرضها على ستة محكمين متخصصين(**) في مجالات علم النفس والقياس النفسي واللغة الإنجليزية واللغة العربية من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والتربية، وقد قام الباحث بتعديل الترجمة إلى العربية لتكون أكثر تعبيراً عن محتوى المقياس في ضوء ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات .

(ب) صدق المحك:

اعتمد الباحث الحالي على محك الأداء الشفهي في تقويم كفاءة الاتصال الشفهي باللغة الإنجليزية وفقاً لما أشارت إليه نتائج البحوث والدراسات السابقة من وجود علاقة ارتباط سلبي بين مخاوف الاتصال الشفهي والأداء الشفهي للفرد (Bourhis,Allen,1992; Fordham, Gabbin,1996 ; Winiecki&Ayres,1999) وقد تم رصد مستويات الأداء الشفهي للطلاب من خلال الاستعانة بمتخصصين في اللغة الإنجليزية وطرق تدريسها من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بدمنهور(***) ، وكذلك الموجهين الأوائل والموجهين المشاركين في لجان تقويم الأداء الشفهي لطلاب التربية العملية للفرقة الثالثة شعبة اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين مخاوف الاتصال الشفهي والأداء الشفهي (ن=٢٠٧) .

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين مخاوف الاتصال الشفهي (E) والأداء الشفهي (E) لعدد (٢٠٧) طالبة بالفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية تعليم ابتدائي وعام

	مخاوف الاتصال بالجماعة	مخاوف الاتصال في الاجتماعات	مخاوف المحادثات الثنائية	مخاوف الاتصال بالجمهور	الدرجة الكلية
الأداء الشفهي	-٠,٦٧	-٠,٦١	-٠,٧٣	-٠,٥٧	-٠,٧٦

(*) أ.د / إسماعيل محمد دياب ، والدكتور / حمدي إسماعيل (قام سيادتهما بالتحكيم على باقي أدوات البحث أيضاً).

(**) أ.د/ سيد محمود الطواب،أ.د/حسن طمان، أ.د/حلمي مرزوق، أ.د/محمود فراج، د/محمد حبشي حسين،د/ وسام المليجي.

(***) يتوجه الباحث بخالص شكره وعظيم تقديره للأخ والزميل الفاضل الدكتور / حمدي أحمد إسماعيل بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لصادق تعاونه في إنجاز عملية التقويم الشفهي.

يتضـــح من الجدول السابق وجود مؤشرات قوية على صدق مقياس مخاوف الاتصال الشـــفوي (CA) ، حيث وجدت معاملات ارتباط سالبة وذات دلالة بين الأداء الشفهي ومخاوف الاتصـــال الشفهي (E) بأبعادها الفرعية ، مما يدلل على أن زيادة مخاوف الاتصال الشفهي من شأنه أن يؤثر سلبياً على الأداء الشفهي، وهو الأمر الذي استقرت عليه نتائج البحوث السابقة في مجال تقويم كفاءة الاتصال الشفهي باللغة الإنجليزية في علاقتها بكل من الأداء الشفهي ومخاوف الاتصال الشفهي ، وتؤكد هذه المؤشرات عموماً على تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق .

(ج) صدق المقارنة الطرفية :

تـــم الـــتعرف على القوة التمييزية للمفردات بعد إجراء ترتيب تنازلي للدرجة الكلية على مقـــياس مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغة الإنجليزية لمجموعة الطالبات، وبعد استبعاد الفئة الوســـيطية اعتبرت أعلى الدرجات مجموعة الأرباع الأعلى وعددها (٨١) طالبة ، كما اعتبرت أدنـــى الدرجـــات مجموعـــة الأربـــاع الأدنى وعددها (٨١) طالبة من إجمالي عينة الطالبات ، والجـــدول التالـــي يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغة الإنجليزية باستخدام طريقة المقارنة الطرفية.

جدول رقم (٤)

يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
١	٢,١١	٠,٩٦١	٣,٥٥	١,١٠٦	٨,٨٦٦	٠,٠٠١
٢	٢,٠٣	٠,٩٨٠	٢,٤٤	١,٠٤٨	٢,٥٥٤	٠,٠٥
٣	٢,٠١	٠,٧٤٩	٢,٦٣	١,١٧	٣,٩٨٠	٠,٠٠١
٤	٢,٢٢	١,٠٢٤	٢,٥٥	١,٠٧	٢,٠٢٣	٠,٠٥
٥	١,٨٦	٠,٨٦٣	٣,٠٠	١,٣٥	٦,٣٧٨	٠,٠٠١
٦	٢,٣٩	١,٠١	٣,٧٤	١,١٥	٧,٩٢٣	٠,٠٠١
٧	١,٨٠	٠,٧٩٧	٢,٤١	٠,٩٧١	٤,٣٣١	٠,٠٠١
٨	١,٩٧	٠,٩٤٨	٣,٨٠	١,٠٨	١١,٣٨٩	٠,٠٠١
٩	٢,٥٥	١,٠٠	٣,٠٩	١,٠٤	٣,٣٨٢	٠,٠٠١

تابع جدول رقم (٤)

أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
١٠	٢,٥٣	١,١٧	٣,٢٥	١,١١	٣,٩٨٥	٠,٠٠١
١١	٢,٣٣	٠,٨٩٤	٢,٩٦	١,٠٤	٤,١٢٦	٠,٠٠١
١٢	٢,٧٢	١,٣١	٣,٣٢	٠,٨١٨	٣,٤٤٦	٠,٠٠١
١٣	١,٦٧	٠,٧٧٥	٢,٦٩	١,٢٨	٦,١٦٠	٠,٠٠١
١٤	١,٨٨	٠,٩٨٧	٣,٨١	١,١٩	١١,١٨٢	٠,٠٠١
١٥	١,٩٢	٠,٧٣٧	٢,٨٥	١,٠٧	٦,٣٩٧	٠,٠٠١
١٦	٢,٣٩	١,٠٦	٢,٧٢	٠,٨٨٤	٢,٠٨٣	٠,٠٥
١٧	٢,٤٩	١,٠٥	٢,٨٠	٠,٨١٣	٢,٠٩٢	٠,٠٥
١٨	٢,٣٣	١,٠٦	٣,٢٨	١,١٥	٥,٤٥٩	٠,٠٠١
١٩	٢,٩٧	١,٣٢	٣,٤١	١,١٠	٢,٢٥٧	٠,٠٥
٢٠	٢,٧٢	١,٣٢	٣,٤٣	١,٢٧	٣,٤٤٨	٠,٠٠١
٢١	١,٩٥	١,٠٥	٣,٩٠	١,٠٢	١٢,٠٠٧	٠,٠٠١
٢٢	٢,٥٥	١,٢١	٣,٣٧	١,١٠	٤,٤٧٤	٠,٠٠١
٢٣	١,٧٥	٠,٩١٦	٤,٢١	١,٠٧	١٥,٧٠٩	٠,٠٠١
٢٤	٢,١٨	٠,٨٦٧	٣,٤٤	١,١٢	٨,٠٠٨	٠,٠٠١

يتضـــح من الجدول السابق امتلاك جميع عبارات المقياس القوة التمييزية وذلك دلالة قيمة "ت " المحسوبة للفروق بين أداء مجموعتي الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى على مقياس مخاوف الاتصـــال الشفهي بنسختيه (ع)، (E)، مما يعطي دلالات جيدة للقدرة التمييزية لعبارات المقياس كمؤشر جيد للصدق.

الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس :

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس الـ (٢٤) وذلك بحساب النسب المئوية لـــتكرارات الإجابـــة على البدائل الخمسة لكل عبارة على حدة لدى عينة التقنين وقوامها (٢٠٧) طالـــبة، ولـــم يسجل الباحث وصول أي نسبة مئوية إلى مستوى (٨٠%) من بين النسب المئوية لـــتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ، مما استدعى عدم اللجوء إلى استبعاد أي من عبارات المقـــياس بنسختيه (ع) ، (E) نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لجميع عبارات المقياس تراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على بدائلها الخمسة ما بين ١٢% - ٤٤% .

تصحيح المقياس :

تتبع هذه الأداة في الاستجابة على مفرداتها تدرج مقياس ليكرت الخماسي ، حيث تقدر الاستجابة من خمس نقاط وتوجد طريقتان للتصحيح تُفضيان إلى سقف واحد لدرجات المقياس:

الطريقة الأولى : حيث تعطي تقديرات من خمس نقاط للعبارات السالبة تتراوح بين (١-٥) ، وخمس نقاط للعبارات الموجبة تتراوح بين (٥-١) ، وتقدر درجات مخاوف الاتصال سواء للمقاييس الفرعية أو الدرجة الكلية على المقياس في أربعة سياقات وفقاً للتصور التالي :

- الاتصال الشفهي بالجماعة = مجموع درجات المفردات (١+٢+٣+٤+٥+٦) .
- الاتصال في الاجتماعات = مجموع درجات المفردات (٧+٨+٩+١٠+١١+١٢).
- المحادثات الثنائية = مجموع درجات المفردات (١٣+١٤+١٥+١٦+١٧+١٨).
- الاتصال بالجمهور= مجموع درجات المفردات (١٩+٢٠+٢١+٢٢+٢٣+٢٤).

الطريقة الثانية : حيث تعطي تقديرات من خمس نقاط تتراوح بين (٥-١) وذلك لجميع العبارات بغض النظر عن اتجاهها (سواء كانت عبارة سالبة أو عبارة موجبة) ، وتقدر بعد ذلك درجات مخاوف الاتصال للمقاييس الفرعية أو الدرجة الكلية على المقياس وفقاً للتصور التالي :

- الاتصال الشفهي بالجماعة =١٨+ درجة المفردات (٢+٤+٦)- درجة المفردات (١+٣+٥) .
- الاتصال في الاجتماعات=١٨+ درجة المفردات (٨+١٠+١٢)- درجة المفردات (٧+٩+١١).
- المحادثات الثنائية =١٨+ درجة المفردات (١٤+١٦+١٨)- درجة المفردات (١٣+١٥+١٧).
- الاتصال بالجمهور=١٨+ درجة المفردات (٢٠+٢٢+٢٤)- درجة المفردات (١٩+٢١+٢٣) .
- تتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي على حدة ما بين (٦-٣٠) درجة ، حيث إن الدرجة المرتفعة على المقياس تُشير إلى سمة مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني، كما تشير الدرجات الأقل من ١٨ إلى المستوى العادي من مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني ، وتعتبر الدرجة ١٨ درجة القطع التي عندها يحدد مؤشر المستوى المتوسط من مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني ، بحيث إن أي درجة فوق ١٨ تعطي مؤشراً إلى وجود مستوى عالٍ من مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني.

- الدرجة الكلية على المقياس= مجموع الدرجات الأربع الفرعية وتتراوح بين (٢٤-١٢٠) ، كما تشير الدرجات الأقل من ٧٢ إلى المستوى العادي من مخاوف الاتصال الشفهي العام ، وتعتبر

الدرجـــة (١٨×٤=٧٢) درجـــة القطع التي عندها يحدد مؤشر المستوى المتوسط من مخاوف الاتصال الشفهي العام ، بحيث إن أي درجة فوق ٧٢ تعطي مؤشراً إلى وجود مستوى عالٍ من مخاوف الاتصال الشفهي العام .

٢ – مقياس أساليب التعلم المفضلة لـ "ريد" (Reid,(1998 :

قام ريد (Reid,1998) بتقديم هذه النسخة المطورة من مقياس أساليب التعلم المفضلة في مواقــف تعلــم اللغـــة الإنجلـــيزية بعـــد سلســـلة مـــن الدراســـات عـــبر الحضـــارية (Reid,(1987,1995,1998 للمقارنـــة بين أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانـــية أو أجنبية لتساعد على تحديد الأسلوب أو الأساليب الأكثر تفضيلاً لدى الطلاب في تعلمهم اللغة الإنجليزية .

وقـــد اخـــتار الباحث هذا المقياس لاعتبارات من أهمها: أنه يقيس ستة أساليب تعلم هي : أســـلوب الـــتعلم البصـــري ، وأسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم اللمسي ، وأسلوب التعلم الحركي، وأسلوب التعلم الفردي ، وأسلوب التعلم الجماعي، حيث يقاس كل أسلوب من خلال (٥) عبارات من عبارات المقياس البالغ عددها (٣٠) عبارة . كما أن هذا المقياس سهل التطبيق، ولا يحـــتاج إلـــى مزيد من الوقت والجهد في تقدير درجاته. هذا إلى جانب تطبيقه في دراسات عبر حضـــارية قارنـــت بين قوميات عديدة مختلفة اللغة تمثلها جنسيات عربية ، وأسبانية ، ويابانية ، وماليزية ، وصينية، وكورية ، وتايلاندية ، وإندونيسية ، وإنجليزية (Reid,1987,1995,1998)

ثبات المقياس :

أظهرت نتائج تقنين المقياس في صورته الأجنبية وفي ضوء سلسلة دراسات قام بها "ريد" (Reid,1987,1995,1998) تمـــتعه بدرجة عالية من الثبات وبطرق مختلفة بصورة تمكن من الاطمئـــنان لنـــتائجه فـــي الكشف عن أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى عينة البحث.

أما في البحث الحالي : فقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنـــي قدره ثلاثة أسابيع على عينة قوامها (٢٠٧) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية شعبتي التعليم العام والابتدائي ، وقد حصل الباحث على معامل ثبات قدره ٠,٦٩ ، كما قام الباحث بحساب معامل الثبات لعبارات المقياس الـ (٣٠) بطريقة ألفا "كرونباخ " فحصل على معامل ثبات قدره ٠,٦٥ مما يعطي مؤشراً جيداً للوثوق في ثبات نتائج المقياس على العينة.

صدق المقياس :

أظهرت نتائج تقنين المقياس في صورته الأجنبية وفي ضوء سلسلة دراسات قام بها "ريد" (Reid,1987,1995,1998) تمـتعه بدرجة عالية من الصدق وبطرق مختلفة بصورة تمكن من الاطمئـنان لنـتائجه فـي الكشف عن أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى عينة البحث.

أما في البحث الحالي : فقد قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق :

(أ) صدق الترجمة :

قام الباحث بترجمة عبارات المقياس إلى اللغة العربية ، وأعطيت النسخة العربية وبطريقة مستقلة لزميلين عاشا الثقافة الأمريكية بهدف ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية ، ثم إعطاء كل منهما تـرجمة الآخر لإبداء الملاحظات عليها مصحوبة بالأصلين الأجنبي والعربي للترجمة ، وقد قام الباحث بتعديل الترجمة إلى العربية في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون .

(ب) صدق المقارنة الطرفية :

تم التعرف على القوة التمييزية لعبارات المقياس بعد إجراء ترتيب تنازلي لدرجات كل بعد مـن أبعـاد مقـياس أساليب التعلم المفضلة لمجموعة الطالبات ، وبعد استبعاد الفئة الوسيطية تم تحديد مجموعة الأرباع الأعلى ، ومجموعة الأرباع الأدنى من بين إجمالي عينة الطالبات ، وتم حسـاب قـيمة (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس أساليب التعلم المفضلة باستخدام طريقة المقارنة الطرفية كما يوضحها الجدول التالي .

جدول رقم (٥)

يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس أساليب التعلم المفضلة باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

أسلوب التعلم	أرقام العبارات	الأرباع الأدنى(ن=٨١)		الأرباع الأعلى(ن=٨١)		ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
أسلوب التعلم البصري	٦	٣,٨٣	١,٠٤٢	٤,٦٢	٠,٦٢١	٥,٨٦٠	٠,٠٠١
	١٠	٢,٢٣	٠,٩٧٢	٢,٥٧	١,٠٢٥	٢,١٢٣	٠,٠٥
	١٢	٢,٤٨	٠,٨٦٧	٢,٧٩	١,١٠٤	١,٩٨	٠,٠٥
	٢٤	٢,٤٩	١,١٦٣	٣,٤٦	١,٢٥٥	٥,٠٦٤	٠,٠٠١
	٢٩	٢,٦٧	١,١٨٣	٣,٣٣	١,٢٣٥	٣,٥٠٨	٠,٠٠١

تابع جدول رقم (٥)

أسلوب التعلم	أرقام العبارات	الأرباع الأدنى(ن=٨١) م	الأرباع الأدنى(ن=٨١) ع	الأرباع الأعلى(ن=٨١) م	الأرباع الأعلى(ن=٨١) ع	ت	الدلالة
أسلوب التعلم السمعي	١	٤,١٢	٠,٩٢٧	٤,٤٩	٠,٩٢٣	٢,٥٤٧	٠,٠٥
	٧	٣,١٦	١,١٠١	٣,٦٥	١,٠٨٦	٢,٨٧٥	٠,٠١
	٩	٣,٠٨	٠,٦٩٣	٤,٤٣	٠,٧٧٥	١١,٦٦٣	٠,٠٠١
	١٧	٣,٩٧	٠,٩٦١	٤,٥٦	٠,٦٨٩	٤,٤١٥	٠,٠٠١
	٢٠	٣,٥٦	٠,٧٧٥	٤,٦٤	٠,٦١٩	٩,٨٦٣	٠,٠٠١
أسلوب التعلم اللمسي	١١	٤,٠٢	٠,٩٢٢	٤,٤١	٠,٩٥٩	٢,٥٩٠	٠,٠١
	١٤	٣,٢٣	١,١٩٧	٣,٨٤	١,١٤٥	٣,٢٨٧	٠,٠٠١
	١٦	٢,٤٨	٠,٩٥٠	٣,٢٨	١,٠٨٧	٥,٠٠٣	٠,٠٠١
	٢٢	٣,٩٦	١,١٤٥	٤,٥٨	٠,٦٤٩	٤,٢٢٠	٠,٠٠١
	٢٥	٢,٧٤	٠,٨٠٣	٤,٢٨	٠,٦٥٦	١٣,٣٩٤	٠,٠٠١
أسلوب التعلم الحركي	٢	٣,٠٢	١,٠٣٧	٣,٣٧	١,٢١٢	٢,٠٣٦	٠,٠٥
	٨	٣,٠٦	١,٠٩٩	٣,٥٣	٠,٩٣٧	٢,٩٢٤	٠,٠١
	١٥	٢,٩٨	١,٢٣٩	٣,٧٤	١,٢١٢	٣,٩٠٩	٠,٠٠١
	١٩	٢,١٧	١,٢١٢	٣,٢٧	١,٢٥٥	٥,٦٦٧	٠,٠٥
	٢٦	١,٩٥	٠,٧٧٣	٣,٥٣	١,٠٩٦	١٠,٦٠٢	٠,٠٠١
أسلوب التعلم الجماعي	٣	١,٩٥	١,٠٥	٣,٩٠	١,٠٢	٤,٨٨٥	٠,٠٠١
	٤	٢,٥٥	١,٢١	٣,٣٧	١,١٠	٢,١٩٩	٠,٠٥
	٥	١,٧٥	٠,٩١٦	٤,٢١	١,٠٧	٢,٣٥٠	٠,٠٥
	٢١	٢,١٨	٠,٨٦٧	٣,٤٤	١,١٢	٢,١٧	٠,٠٥
	٢٣	٢,٨٤	١,٠٥٤	٣,٧٤	٠,٩٧٢	٥,٦٥٧	٠,٠٠١
أسلوب التعلم الفردي	١٣	٢,٨٩	١,٢٢٥	٣,٣٥	٠,٨٦٨	٢,٧٣٨	٠,٠١
	١٨	١,٣٥	٠,٦٥٥	٢,٠٥	٠,٩٢١	٥,٦٠٦	٠,٠٠١
	٢٧	١,٩١	٠,٧٤٥	٢,٣٣	١,٠١٢	٣,٠٠٥	٠,٠١
	٢٨	٢,٧٧	١,٠٢٨	٣,٣١	٠,٩٥٧	٣,٤٨١	٠,٠٠١
	٣٠	٢,٣٧	٠,٩٥٤	٣,٤١	١,٠٦٩	٦,٤٧٩	٠,٠٠١

يتضـــح مـــن الجـــدول السابق امتلاك جميع عبارات مقياس أساليب التعلم المفضلة القوة التميـــيزية ، حيث استطاعت التمييز بين المستوى الأعلى والمستوى الأدنى ، كما عبر عن ذلك دلالة قيمة " ت " المحسوبة للفروق بين أداء مجموعتي الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على جمـــيع عبارات مقياس أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية ، مما يعطي دلالات جيدة للقدرة التمييزية لعبارات المقياس كمؤشر جيد على الصدق .

الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس :

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس، وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة لكل عبارة على حدة لدى عينة التقنين وقوامها (٢٠٧) طالبة ، ولم يسجل الباحث وصول أي نسبة مئوية إلى مستوى (٨٠%) من بين النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ، مما استدعى عدم اللجوء إلى استبعاد أي من عبارات المقياس في صورتها العربية نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لعبارات المقياس الـ (٣٠) التي تراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ما بين ١٤% – ٣٥%

تصحيح المقياس :

تتبع هذه الأداة في الاستجابة على مفرداتها تدرج مقياس ليكرت الخماسي ، حيث تقدر الاستجابة من خمس نقاط، حيث تعطي تقديرات من خمس نقاط لكل عبارة تتراوح ما بين(٥–١)، وتقدر درجات الأبعاد الفرعية لمقياس أساليب التعلم في ستة سياقات وفقاً للتصور التالي:

- درجات أسلوب التعلم البصري = ٢ × مجموع درجات المفردات (٦+١٠+١٢+٢٤+٢٩) .
- درجات أسلوب التعلم السمعي = ٢ × مجموع درجات المفردات (١+٧+٩+١٧+٢٠).
- درجات أسلوب التعلم اللمسي = ٢ × مجموع درجات المفردات (١١+١٤+١٦+٢٢+٢٥).
- درجات أسلوب التعلم الحركي = ٢ × مجموع درجات المفردات (٢+٨+١٥+١٩+٢٦).
- درجات أسلوب التعلم الجماعي = ٢ × مجموع درجات المفردات (٣+٤+٥+٢١+٢٣).
- درجات أسلوب التعلم الفردي = ٢ × مجموع درجات المفردات (١٣+١٨+٢٧+٢٨+٣٠).

وفي هذا السياق من عملية التقدير يمكن تفسير الدرجة التي يحصل عليها المتعلم من حيث مستوى تفضيله لأسلوب التعلم كما يلي :

- يشير مدى الدرجات من (٣٨ – ٥٠) إلى أسلوب التعلم الرئيسي الأكثر تفضيلاً .
- يشير مدى الدرجات من (٢٥ – ٣٧) إلى أسلوب التعلم المفضل بطريقة متوسطة .
- يشير مدى الدرجات من (١٠ – ٢٤) إلى أسلوب التعلم المهمل .

٣ – مقياس القلق الاجتماعي لـ "جورديت" Social anxiety inventory : Jerid,(1996)

قام الباحث بالاطلاع على العديد من مقاييس القلق الاجتماعي العربية والأجنبية مثل مقاييس كل من : ليباويتز Liebowitz (1987) (في : Fresco, (2001))، وماتيك وكلارك Mattick&Clark(1989) ومقياس "ليري" Leary (1983) والذي أعده بالعربيه

محمـــد الســـيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٤)، وقد وقع الاختيار على مقياس القلق الاجتماعي لـــ"جورديت" Jerid,(1996) بناء على حداثته ، فضلاً عن تصديه لقياس القلـــق الاجتماعي من منظور شامل يجمع بين أبعاد تجنب التفاعل الاجتماعي الحقيقي أو المـــتوقع ، وكذلك الخوف من التقييم السلبي في مواجهة الآخرين من خلال مواقف حقيقية أو متوقعة ، الأمر الذي كانت تفتقر له معظم مقاييس القلق الاجتماعي السابقة عدا مقياس ليري" Leary (1983) .

ثبات المقياس :

قـــام الباحث بحساب معامل الثبات لعبارات المقياس الـــ (٢٥) وحصل على معامل ثبات قـــدره ٠,٦١ بطـــريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة قوامها (٢٠٧) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية شعبتي التعليم العام والابتدائي ، كما حصل علـــى معامل ثبات قدره ٠,٦٣ بطريقة ألفا "كرونباخ " مما يعطي مؤشراً جيداً للوثوق في نتائج المقياس على العينة الحالية لتمتعه بمستوى مناسب من الثبات.

صدق المقياس :

تم التأكد من صدق المقياس بأكثر من طريقة :

(أ) صدق الترجمة :

قام الباحث بترجمة عبارات المقياس إلى اللغة العربية ، وأعطيت النسخة العربية وبطريقة مستقلة لزميلين عاشا الثقافة الأمريكية بهدف ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية ، ثم إعطاء كل منهما ترجمة الآخر لإبداء الملاحظات عليها مصحوبة بالأصل الأجنبي والأصل العربي للترجمة ، وقد قام الباحث بتعديل الترجمة إلى العربية في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون .

(ب) صدق المحك :

تـــم الاعـــتماد في حساب صدق المحك على مقياس " ليري " للقلق الاجتماعي الذي قننه وعربه محمد السيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٤) على عينة من الطالبات الجامعيات بكلـــية التربية ، والذي تشير نتائجه إلى تمتعه بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ٠,٧٣ وبطريقة سبيرمان براون ٠,٧٢ وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٧٣، كمـــا تشـــير نتائجه إلى تمتعه بدرجة عالية من الصدق ، حيث أسفر التحليل العاملي عن وجود عـــامل واحـــد يستوعب ٧٤,٧% من التباين الكلي . وعليه فقد تم حساب صدق المحك لدرجات

مقياس القلق الاجتماعي الحالي ودرجات المحك ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح ٠,٨٣ ممـــا يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد على تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق .

(ج) صدق المقارنة الطرفية :

تــم الــتعرف على القوة التمييزية للمفردات بعد إجراء ترتيب تنازلي للدرجة الكلية على مقــياس القلــق الاجتماعـــي لمجموعـــة الطالبات، وبعد استبعاد الفئة الوسيطية اعتبرت أعلى الدرجات مجموعة الأرباعي الأعلى وعددها (٨١) طالبة ، كما اعتبرت أدنى الدرجات مجموعة الأرباعـــي الأدنى وعددها (٨١) طالبة من إجمالي عينة الطالبات ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس القلق الاجتماعي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية.

جدول رقم (٦)
يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس القلق الاجتماعي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
١١	٢,٧١	١,٢٨٦	٣,٤٩	١,٣٢٤	٣,٧٩١	٠,٠٠١
١	٢,٠٢	٠,٨٨٠	٢,٥٣	١,٠٣٧	٣,٣٤٨	٠,٠٠١
٢	١,٥١	٠,٧٤٣	٢,١٣	٠,٨٩١	٤,٧٨٧	٠,٠٠١
٣	٢,٩٥	٠,٧٧٣	٣,٧٨	١,١٦١	٥,٣٣٤	٠,٠٠١
٤	٣,٥١	١,٣٤٢	٤,٢١	١,٠٥٧	٣,٦٤١	٠,٠٠١
٥	١,٩٢	١,١٩١	٢,٩١	١,٠٩٧	٥,٤٨٧	٠,٠٠١
٦	٢,٤٩	١,١١٩	٣,١٤	١,١٤١	٣,٦٨٤	٠,٠٠١
٧	٢,٦٩	١,٢٠٠	٣,١٧	١,٣٨٥	٢,٣٦٤	٠,٠٥
٨	١,٧٥	١,٣٣٧	٣,٤١	١,٢٣٣	٨,٢٤٥	٠,٠٠١
٩	٢,٩٣	١,٣٩٠	٤,٣٨	١,٠٤٣	٧,٤٧٧	٠,٠٠١
١٠	٢,١٩	١,١٢٢	٣,٤٠	٠,٧٣٧	٨,١٠٥	٠,٠٠١
١١	٢,٧١	١,٢٨٦	٣,٤٩	١,٣٢٤	٣,٧٩١	٠,٠٠١
١٢	٢,٧٢	١,٠٢٧	٤,٠٢	٠,٩٤٨	٨,٤٢٣	٠,٠٠١
١٣	٢,٠٩	١,١٦٨	٣,٤٩	١,١٨٤	٧,٥٤٦	٠,٠٠١

تابع جدول رقم (٦)

أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
١٤	٢,٦٩	١,٣٧٥	٣,٦٦	١,٥٢٤	٤,٢٧٥	٠,٠٠١
١٥	٢,٨٦	١,٠٤٥	٣,٤٠	١,٤٨١	٢,٦٩٦	٠,٠١
١٦	٢,٦٩	١,١٠٢	٣,٦٢	٠,٩٥٤	٥,٧٩٠	٠,٠٠١
١٧	٣,١٤	٠,٩٨٨	٤,٠٣	٠,٩٩٣	٥,٧٠٩	٠,٠٠١
١٨	٢,٦٩	١,٢٢١	٣,٨٢	٠,٩٠٥	٦,٧٢٥	٠,٠٠١
١٩	١,٤٨	٠,٧٩٢	٢,٣٧	١,٣٣٦	٥,١٤٩	٠,٠٠١
٢٠	٣,٧١	١,٢١٦	٤,٣٣	٠,٩٧٤	٣,٥٦٣	٠,٠٠١
٢١	١,٧٠	٠,٩٠١	٣,١٤	١,٣٣٣	٨,٠٨٠	٠,٠٠١
٢٢	٢,٩٨	١,١٨٨	٤,٠٦	١,١١٠	٥,٩٤٣	٠,٠٠١
٢٣	١,٤٩	٠,٦٣٤	٢,٨٢	١,١٢٦	٩,٢٧٨	٠,٠٠١
٢٤	١,٣٥	٠,٥٧٦	٢,٧٠	١,٠٠٥	١٠,٤٤٧	٠,٠٠١
٢٥	١,٢١	٠,٤٣٩	٢,٥٦	١,٢١٣	٩,٤٦٨	٠,٠٠١

يتضـــح من الجدول السابق امتلاك جميع عبارات المقياس القوة التمييزية حيث استطاعت التميـيز بيـن المستوى الأعلى والمستوى الأدنى كما عبر عن ذلك دلالة قيمة " ت " المحسوبة للفــروق بيــن أداء مجموعتي الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على المقياس (ن = ٨١ لكل مــنهما)، ممـــا يعطي دلالات جيدة للقدرة التمييزية لعبارات المقياس كمؤشر جيد على الصدق ، وعموماً تؤكد هذه المؤشرات تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق.

الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس :

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس الـ (٢٥) وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة لكل عبارة على حدة لدى عينة التقنين البالغ قوامها (٢٠٧) طالــبة ، ولم يسجل الباحث وصول أي نسبة مئوية إلى مستوى (٨٠%) من بين النسب المئوية لــتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ، مما استدعى عدم اللجوء إلى استبعاد أي من عبارات المقــياس في صورتها العربية نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لعبارات المقياس الـ (٢٥) التي تراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ما بين ١١% - ٣٩% .

تصحيح المقياس :

تتــبع هــذه الأداة في الاستجابة على مفرداتها تدرج مقياس ليكرت الخماسي ، حيث تقدر الاستجابة من خمس نقاط، حيث تعطي تقديرات من خمس نقاط لكل عبارة تتراوح ما بين (٥-١) ويعطــي المقياس درجة كلية تعبر عن درجة القلق الاجتماعي لدى المتعلم تتراوح ما بين (٢٥-١٢٥) وتشــير الدرجــة المــرتفعة إلى ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي لدى الفرد ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك .

إجراءات البحث الميدانية

بدأت إجراءات تطبيق أدوات البحث وتقنينها منذ بداية عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ وذلك على عينة قوامهــا (٢٥٣) طالــبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية تعليم عام وابتدائي بكلية التربــية بدمنهور ، وبعد تصحيح الأدوات ، تم تفريغ البيانات في كشوف مستقلة ، وإدخالها على الحاســب الآلــي وتحليلها إحصائياً من خلال استخدام كل من حزم البرامج الإحصائية الجاهزة SPSS_10 ، وبــرنامج التحليل الإحصائي Lisrel_8.30 وذلك بغية التحقق من مدى صدق الــنموذج الافتراضــي المقترح الذي يفترض أن تكون متغيرات البحث فيما بينها نموذجاً يوضح علاقات التأثير والتأثر التبادلي بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

١ - اختبار " ت " T-Test .

٢ - اختبار تحليل التباين ANOVA .

٣ - أسلوب تحليل المسارات Path analyses .

٤ - مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر.

النتائج ومناقشتها

الفــرض الأول : لا تختلف نسب توزيع مخاوف الاتصال الشفهي (CA) محددة بالسياق اللغوي للاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى عينة البحث.

جدول رقم (٧)

توزيع مستويات مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) لدى طالبات الفرقة الثالثة تعليم عام (١١٤) وابتدائي (١٣٩) لغة إنجليزية بكلية التربية

البيان / نوع المخاوف	نوع التعليم	مستوى المخاوف (أعدادها ونسب توزيعها)					
		مرتفع (س>١٨)		متوسط (س=١٨)		عادي (س<١٨)	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
اتصال (E) بالجماعة	عام	٥٧	٥٠,٠٠	٢٤	٢١,٠٥	٣٣	٢٨,٩٤
	ابتدائي	٦٦	٤٧,٤٨	٣١	٢٢,٣٠	٤٢	٣٠,٢١
	إجمالي	١٢٣	٤٨,٦١	٥٥	٢١,٧٣	٧٥	٢٩,٦٤
اتصال (ع) بالجماعة	عام	٢٨	٢٤,٥٦	٥	٠٤,٣٨	٨١	٧١,٠٥
	ابتدائي	٢٤	١٧,٢٦	٤	٠٢,٨٧	١١١	٧٩,٨٥
	إجمالي	٥٢	٢٠,٥٥	٩	٠٣,٥٥	١٩٢	٧٥,٨٨
اتصال (E) في الاجتماعات	عام	٧٠	٦١,٤٠	١٦	١٤,٠٣	٢٨	٢٤,٥٦
	ابتدائي	٨٢	٥٨,٩٩	٢٦	١٨,٧٠	٣١	٢٢,٣٠
	إجمالي	١٥٢	٦٠,٠٧	٤٢	١٦,٦٠	٥٩	٢٣,٣٢
اتصال (ع) في الاجتماعات	عام	٣٣	٢٨,٩٤	٦	٠٥,٢٦	٧٥	٦٥,٧٨
	ابتدائي	٢٦	١٨,٧٠	١٤	١٠,٠٧	٩٩	٧١,٢٢
	إجمالي	٥٩	٢٣,٣٢	٢٠	٠٧,٩٠	١٧٤	٦٨,٧٧
اتصال (E) ثنائي بين فردين	عام	٦٢	٥٤,٣٨	١٤	١٢,٢٨	٣٨	٣٣,٣٣
	ابتدائي	٧٢	٥١,٧٩	٢٥	١٧,٩٨	٤٢	٣٠,٢١
	إجمالي	١٣٤	٥٢,٩٦	٣٩	١٥,٤١	٨٠	٣١,٦٢
اتصال (ع) ثنائي بين فردين	عام	٢٧	٢٣,٦٨	١٢	١٠,٥٢	٧٥	٦٥,٧٨
	ابتدائي	٢١	١٥,١٠	٨	٠٥,٧٥	١١٠	٧٩,١٣
	إجمالي	٤٨	١٨,٩٧	٢٠	٠٧,٩٠	١٨٥	٧٣,١٢
اتصال (E) بالجمهور	عام	٦٠	٥٢,٦٣	٩	٠٧,٨٩	٤٥	٣٩,٤٧
	ابتدائي	٧٣	٥٢,٥١	١٨	١٢,٩٤	٤٨	٣٤,٥٣
	إجمالي	١٣٣	٥٢,٥٦	٢٧	١٠,٦٧	٩٣	٣٦,٧٥
اتصال (ع) بالجمهور	عام	٥٣	٤٦,٤٩	٤	٠٣,٥٠	٥٧	٥٠,٠٠
	ابتدائي	٦٣	٤٥,٣٢	١٢	٠٨,٦٣	٦٤	٤٦,٠٤
	إجمالي	١١٦	٤٥,٨٥	١٦	٠٦,٣٢	١٢١	٤٧,٨٢
إجمالي مخاوف الاتصال(E)	عام	٧٥	٦٥,٧٨	٥	٠٤,٣٨	٣٤	٢٩,٨٢
	ابتدائي	٨٢	٥٨,٩٩	١٠	٠٧,١٩	٤٧	٣٣,٨١
	إجمالي	١٥٧	٦٢,٠٥	١٥	٠٥,٩٢	٨١	٣٢,٠١
إجمالي مخاوف الاتصال (ع)	عام	٣٦	٣١,٥٧	٧	٠٦,١٤	٧١	٦٢,٢٨
	ابتدائي	٣٦	٢٨,٨٩	٣	٠٢,١٥	١٠٠	٧١,٩٤
	إجمالي	٧٢	٢٨,٤٥	١٠	٠٣,٩٥	١٧١	٦٧,٥٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : على مستوى الأبعاد الفرعية لمخاوف الاتصال الشفهي (E) ، (ع) :

- أن نسبة (٤٨,٦١%) من الطالبات لديهم مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجماعة (E) في مقابل نسبة (٢٠,٥٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) أي أن مخاوف الاتصال الشفهي بالجماعة باللغة القومية أقل منها باللغة الإنجليزية .
- أن نسبة (٦٠,٠٧%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) في مقابل نسبة (٢٣,٣٢%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ، أي أن مخاوف الاتصال الشفهي في الاجتماعات باللغة القومية أقل منها باللغة الإنجليزية .
- أن نسبة (٥٢,٩٦%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الثنائي بين فردين (E) في مقابل نسبة (١٨,٩٧%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الثنائي بين فردين (ع) أي أن مخاوف الاتصال الشفهي الثنائي بين فردين أقل في اللغة القومية مقارنة باللغة الإنجليزية .
- أن نسبة (٥٢,٥٦%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجمهور(E) في مقابل نسبة (٤٥,٨٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ، أي أن مخاوف الاتصال الشفهي بالجمهور في اللغة القومية أقل منها باللغة الإنجليزية .
- أن نسبة المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال (الثنائي وبالجماعة وفي الاجتماعات) باللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) أعلى في التعليم العام مقارنة بالتعليم الابتدائي.
- أن نسبة المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال بالجمهور باللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) تكاد تقترب من بعضها في كل من نوعي التعليم العام والابتدائي.

ثانياً : على مستوى الدرجة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي (CA):

- أن نسبة (٦٢,٠٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي (E) في مقابل نسبة (٢٨,٤٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال

الشــفهي (ع) ، أي أن مخــاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة القومية أقل منها في سياق اللغة الإنجليزية .

- أن نســبة المســتويات المــرتفعة مــن مخــاوف الاتصــال الشفهي باللغتين العربية (ع) والإنجلــيزية (E) أعلى في التعليم العام مقارنة بالتعليم الابتدائي.

ويمكن تفسير تلك النتائج في مجملها بأن عامل الألفة بالجمهور وباللغة القومية يلعبان دور هامــاً فــي اخــتزال مخاوف الاتصال الشفهي والتخفيف من حدتها ، وأن التحدث بطلاقة باللغة القومية من شأنه أن يقلل من مخاوف الفرد من التقييم السلبي أثناء التحدث أو القيام بإلقاء كلمة أو خطــاب على الملأ ، في تزداد تلك المخاوف حينما يكون السياق اللغوي غير اللغة القومية أحيانا لــنقص المفردات اللغوية وصعوبة البحث الذهني عن الكلمات المعبرة عن الفرد أو مشاعره فيما يود أن يتحدث ، الأمر الذي يفضي به إلى عسر الحوار أحياناً نتيجة الخوف من التقييم السلبي.

الفــرض الثانــي : لا توجــد فروق بين عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في كل من مخاوف الاتصال الشفهي والقلق الاجتماعي.

للــتحقق مــن صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن طبيعة الفروق بين عينتــي طالــبات الفــرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في أبعاد مخاوف الاتصــال الشفهي في سياق اللغتين العربية(ع) والإنجليزية(E) والقلق الاجتماعي والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول رقم (٨)

الفروق بين عينتي طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية(ع) والإنجليزية(E) والقلق الاجتماعي

البيان / نوع المخاوف	نوع التعليم	المتوسط	مستوى المخاوف	الانحراف المعياري	العدد	ت	الدلالة
اتصال (E) بالجماعة	عام	١٨,٦٦	مرتفعة	٢,٠٥	١١٤	١,٠٥٨	غير دالة
	ابتدائي	١٨,٣٨	مرتفعة	٢,٠٩	١٣٩		
اتصال (ع) بالجماعة	عام	١٤,٨٢	عادية	٥,٢٢	١١٤	٠,٥٨٢	غير دالة
	ابتدائي	١٤,٤٧	عادية	٤,٣٢	١٣٩		
اتصال (E) في الاجتماعات	عام	١٩,١٩	مرتفعة	٢,٨٤	١١٤	٠,٧٣١	غير دالة
	ابتدائي	١٨,٩٣	مرتفعة	٢,٧٢	١٣٩		

تابع جدول رقم (٨)

البيان / نوع المخاوف	نوع التعليم	المتوسط	مستوى المخاوف	الانحراف المعياري	العدد	ت	الدلالة
اتصال (ع) في الاجتماعات	عام	١٦,٢٤	عادية	٤,٢٧	١١٤	٠,٦٢٦	غير دالة
	ابتدائي	١٥,٩٣	عادية	٣,٦١	١٣٩		
اتصال (E) ثنائي بين فردين	عام	١٨,٣٢	مرتفعة	٢,٣٧	١١٤	٠,٥٨٥	غير دالة
	ابتدائي	١٨,١٣	مرتفعة	٢,٦٦	١٣٩		
اتصال (ع) ثنائي بين فردين	عام	١٥,٢٢	عادية	٤,٠٦	١١٤	٠,٦١٠	غير دالة
	ابتدائي	١٤,٩٤	عادية	٣,١٩	١٣٩		
اتصال (E) بالجمهور	عام	١٨,٣٢	مرتفعة	٢,٥٤	١١٤	٠,٢٧١	غير دالة
	ابتدائي	١٨,٤٠	مرتفعة	٢,١٤	١٣٩		
اتصال (ع) بالجمهور	عام	١٨,١٢	مرتفعة	٤,٧٤	١١٤	٠,١٢٣	غير دالة
	ابتدائي	١٨,٠٥	مرتفعة	٤,٦٢	١٣٩		
إجمالي مخاوف الاتصال (E)	عام	٧٤,٥٠	مرتفعة	٦,٥٤	١١٤	٠,٧٩٠	غير دالة
	ابتدائي	٧٣,٨٦	مرتفعة	٦,٣٩	١٣٩		
إجمالي مخاوف الاتصال (ع)	عام	٦٤,٤٢	عادية	١٦,٣٦	١١٤	٠,٣٥٦	غير دالة
	ابتدائي	٦٣,٧٥	عادية	١٣,٣٦	١٣٩		
القلق الاجتماعي	عام	٧٠,٠٧	عادي	١١,٧٧	١١٤	٢,٣٧	٠,٠٥
	ابتدائي	٧٣,٤١	عادي	١٠,٦٦	١٣٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : على مستوى الأبعاد الفرعية لمخاوف الاتصال الشفهي (CA):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في جميع أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) ، أي أن المجموعتين متجانستان .
- أن هناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي بالجماعة في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- أن هناك مخاوف ذات مستوى عادي من الاتصال الشفهي بالجماعة في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .

- أن هـــناك مخـــاوف ذات مســـتوى مرتفع من الاتصال الشفهي داخل الاجتماعات في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- أن هـــناك مخـــاوف ذات مســـتوى عادي من الاتصال الشفهي داخل الاجتماعات في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- أن هـــناك مخـــاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الثنائي بين فردين في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- أن هـــناك مخـــاوف ذات مستوى عادي من الاتصال الثنائي بين فردين في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- أن هناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي بالجمهور في سياق الاتصال بكل من اللغتين الإنجليزية (E) والعربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .

ثانياً : على مستوى الدرجة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي (CA):

- عـــدم وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربـــية تعلـــيم عام وابتدائي في الدرجة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) ، أي أن المجموعتين متجانستان .
- أن هـــناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي الكلي في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- أن هـــناك مخاوف ذات مستوى عادي من الاتصال الشفهي الكلي في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .

لعـــل مـــا كشفت عنه دراسة "يعقوب" (1999) yaacob من أن أهم العوامل المثيرة لقلق تعلـــم اللغة الإنجليزية لدى طلاب جامعة أتارا الماليزية Utara يمثل : مخاوف الاتصال الشفهي والخـــوف من السخرية أمام نظرائهم الماليزيين والإحباط المتواصل لعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم بحرية تامة باللغة الإنجليزية كما هو الحال باللغة الماليزية . يؤكد مثل هذه النتائج لما يلعـــبه السياق اللغوي من أهمية في وضع معايير لعامل الألفة بالجمهور التي من شأنها أن تؤثر على درجة ظهور مخاوف الاتصال الشفوي (CA) .

ثالثاً : على مستوى الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي :

- وجـود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينتي طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجلـيزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في القلق الاجتماعي ، وذلك لصالح عينة طالبات التعليم العام .

ويمكــن تفســير تلــك النتيجة بأن عامل الألفة بين طالبات التعليم العام في سياق التفاعل الاجتماعــي خــلال ثلاثة سنوات دراسية سابقة من شأنه أن يقلل من مشاعر القلق الاجتماعي لديهــن، في حين أن طالبات التعليم العام لم تتح لهم نفس الفرصة في سياق التفاعل الاجتماعي فــي نفس الفترة الزمنية نتيجة الالتحاق بتخصص اللغة الإنجليزية وهن بالفرقة الثالثة حيث يبدأ التشــعيب ، ومــن ثــم توجد نسبة أعلى لديهن من مشاعر القلق الاجتماعي نتيجة وجودهن في التخصص الجديد .

الفــرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية .

جدول رقم (٩)

الفروق بين طالبات الفرقة الثالثة تعليم عام وابتدائي تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية في درجات أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية والأجنبية

البيان / نوع المخاوف	الوسيط اللغوي للاتصال	المتوسط	مستوى المخاوف	الانحراف المعياري	العدد	ت	الدلالة	η^2
الاتصال بالجماعة	إنجليزي	١٨,٥١	مرتفعة	٢,٠٨	٢٥٣	١١,٧١	٠,٠٠١	%٣٥,٢
	عربي	١٤,٦٣	عادية	٤,٧٤				
الاتصال في الاجتماعات	إنجليزي	١٩,٠٥	مرتفعة	٢,٧٨	٢٥٣	٩,٤٩	٠,٠٠١	%٢٦,٣
	عربي	١٦,٠٧	عادية	٣,٩١				
الاتصال الثنائي	إنجليزي	١٨,٢٢	مرتفعة	٢,٥٣	٢٥٣	١١,٠١	٠,٠٠١	%٣٢,٥
	عربي	١٥,٠٧	عادية	٣,٦٠				
الاتصال بالجمهور	إنجليزي	١٨,٣٦	مرتفعة	٢,٢٨	٢٥٣	٠,٨٢٤	غير دالة	----
	عربي	١٨,٠٨	مرتفعة	٤,٦٦				
الدرجة الكلية	إنجليزي	٧٤,١٥	مرتفعة	٦,٤٥	٢٥٣	٩,٤٦	٠,٠٠١	%٢٦,٢
	عربي	٦٤,٠٥	عادية	١٤,٧٦				

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات مخاوف الاتصال بالجماعـة في سياق اللغة العربية (ع) ودرجات مخاوف الاتصال بالجماعة في سياق اللغة الإنجليزية (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ، مما يعطي الدليل علـى أن تلـك المخاوف حالة ترتبط بموقف الاتصال بالجماعة في سياق اللغة الإنجليزية ، وليسـت سـمة، بدليل عدم وجود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية ، كما أظهرت قيمة مـربع إيـتا (η^2) أن الوسيط اللغوي يفسر ما يوازي (٣٥,٢%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال بالجماعة في سياق اللغة الإنجليزية .
- وجـود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات مخاوف الاتصال في الاجـتماعات (ع) ودرجات مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) ، مما يعطي الدليل على أن تلك المخاوف حالة ترتبط بموقـف الاتصـال في الاجتماعات (E) وليست سمة، بدليل عدم وجود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية ، كما أظهرت قيمة مربع إيتـا (η^2) أن الوسيط اللغوي يفسر ما يوازي (٢٦,٣%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال داخل الاجتماعات في سياق اللغة الإنجليزية .
- وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات مخاوف الاتصال الثنائـي بشـخص آخر (ع) ودرجات مخاوف الاتصال الثنائي بشخص آخر (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الثنائي (E) ، مما يعطي الدليل على أن تلك المخاوف حالة ترتـبط بموقف الاتصال الثنائي بشخص آخر في سياق اللغة الإنجليزية، وليست سمة، بدليل عـدم وجـود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية ، كما أظهرت قيمة مربع إيتا (η^2) أن الوسـيط اللغوي يفسر ما يوازي (٣٢,٥%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال الثنائي في سياق اللغة الإنجليزية .
- عـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مخاوف الاتصال بالجمهور في سياق اللغة العربية (ع) ودرجات مخاوف الاتصال بالجمهور في سياق اللغة الإنجليزية (E) ، مما يعطي الدليل على أن تلك المخاوف سمة ترتبط بموقف الاتصال بالجمهور بغض النظر عن السياق اللغوي ، وليست حالة ، بدليل وجود تلك المخاوف في سياق كل من اللغتين العربية والإنجليزية.

- وجــود فــروق ذات دلالــة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين إجمالي درجات مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية (ع) وإجمالي درجات مخاوف الاتصال الشفهي في ســياق اللغــة الإنجليزية (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي(E) ، مما يعطــي الدلــيل على أن تلك المخاوف حالة ترتبط بموقف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجلــيزية، وليســت ســمة، بدليل عدم وجود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية ، كما أظهرت قيمة مربع إيتا (η^2) أن الوسيط اللغوي يفسر ما يوازي (٢٦,٢%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية .

وهذا يدلل على أن مخاوف الاتصال الشفهي حالة ترتبط بالوسيط اللغوي ، حيث أن أى مخــاوف للاتصـــال الشفهي في سياق الاتصال باللغة الأصلية أقل منها في سياق الاتصال باللغة الأجنبية ، وعموما تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (McCroskey, Gudykunst & Nishide,1985; Applbaum,1986; Yaacob,1999) ، وهــذا ما يؤكد صحة الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية .

الفــرض الــرابع : لا تختلف نسب توزيع أساليب تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي/ بصري/ لمسي/ فردي/ جماعي / حركي) لدى عينة البحث من طالبات اللغة إنجليزية بكلية التربية .

جدول رقم (١٠)
توزيع مستويات تفضيل أساليب تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الفرقة الثالثة تعليم عام وابتدائي لغة إنجليزية بكلية التربية

البيان / نوع المخاوف	نوع التعليم	مستويات تفضيل أساليب تعلم اللغة الإنجليزية						إجمالي العدد
		رئيسي (س<٣٨)		متوسط (٢٥<س>٣٧)		مهمل (س>٢٤)		
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	
أسلوب التعلم البصري	عام	٥٨	٥٠,٨٨	٥٤	٤٧,٣٧	٢	١,٧٥	١١٤
	ابتدائي	٧٤	٥٣,٢٤	٦١	٤٣,٨٨	٤	٢,٨٨	١٣٩
	إجمالي	١٣٢	٥٢,١٧	١١٥	٤٥,٤٥	٦	٢,٣٧	٢٥٣
أسلوب التعلم اللمسي	عام	٦٣	٥٥,٢٦	٤٧	٤١,٢٣	٤	٣,٥١	١١٤
	ابتدائي	٩٩	٧١,٢٢	٣٥	٢٥,١٨	٥	٣,٥٩	١٣٩
	إجمالي	١٦٢	٦٤,٠٣	٨٢	٣٢,٤١	٩	٣,٥٦	٢٥٣

تابع جدول رقم (١٠)

البيان / نوع المخاوف	نوع التعليم	مستويات تفضيل أساليب تعلم اللغة الإنجليزية						إجمالي العدد
		رئيسي (س>٣٨)		متوسط (٢٥<س<٣٧)		مهمل (س<٢٤)		
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	
أسلوب التعلم السمعي	عام	٤٠	٣٥,٠٩	٧٠	٦١,٤٠	٤	٣,٥١	١١٤
	ابتدائي	٥٧	٤١,٠١	٨٠	٥٧,٥٥	٢	١,٤٤	١٣٩
	إجمالي	٩٧	٣٨,٣٤	١٥٠	٥٩,٢٩	٦	٢,٣٧	٢٥٣
أسلوب التعلم الجماعي	عام	٦٢	٥٤,٣٩	٣٢	٢٨,٠٧	٢٠	١٧,٥٤	١١٤
	ابتدائي	٧٠	٥٠,٣٦	٥٦	٤٠,٢٩	١٣	٩,٣٥	١٣٩
	إجمالي	١٣٢	٥٢,١٧	٨٨	٣٤,٧٨	٣٣	١٣,٠٤	٢٥٣
أسلوب التعلم الفردي	عام	٤٥	٣٩,٤٧	٥٤	٤٧,٣٧	١٥	١٣,١٦	١١٤
	ابتدائي	٤٣	٣٠,٩٤	٧٥	٥٣,٩٦	٢١	١٥,١١	١٣٩
	إجمالي	٨٨	٣٤,٧٨	١٢٩	٥٠,٩٩	٣٦	١٤,٢٣	٢٥٣
أسلوب التعلم الحركي	عام	٦٣	٥٥,٢٦	٥٠	٤٣,٨٦	١	٠,٨٨	١١٤
	ابتدائي	١٠٨	٧٧,٧٠	٢٩	٢٠,٨٦	٢	١,٤٤	١٣٩
	إجمالي	١٧١	٦٧,٥٩	٧٩	٣١,٢٣	٣	١,١٩	٢٥٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم البصري بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٠,٨٨%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٣,٢٤%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٢,١٧%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي.

ثانياً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم اللمسي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٥٥,٢٦%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٧١,٢٢%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٦٤,٠٣%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي.

ثالثاً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم السمعي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٥,٠٩%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٤١,٠١%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٨,٣٤%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي .

رابعاً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الحركي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٥٥,٢٦%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٧٧,٧٠%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٦٧,٥٩%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي.

خامساً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الجماعي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٤,٣٩%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٠,٣٦%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي(٥٢,١٧%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي.

سادساً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الفردي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٩,٧٤%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٠,٩٤%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٤,٧٨%)لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي.

سابعاً : ترتيب تفضيلات أساليب التعلم بطريقة رئيسية في شعبة التعليم العام:

١- بلغت نسبة تفضيل كل من أسلوب التعلم اللمسي والحركي (٥٥,٢٦%)
٢- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٤,٣٩%) .
٣- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٠,٨٨%) .
٤- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٩,٧٤%) .
٥- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٥,٠٩%) .

ثامناً : ترتيب تفضيلات أساليب التعلم بطريقة رئيسية في شعبة التعليم الابتدائي:

١- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٧٧,٧٠%) .

٢- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٧١,٢٢%) .

٣- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٣,٢٤%) .

٤- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٠,٣٦%) .

٥- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٤١,٠١%) .

٦- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٠,٩٤%) .

تاسعاً : ترتيب تفضيلات أساليب التعلم بطريقة رئيسية في شعبتي التعليم العام والابتدائي:

١- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٦٧,٩٥%) .

٢- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٦٤,٠٣%) .

٣- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٢,١٧%) .

٤- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٢,١٧%) .

٥- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٨,٣٤%) .

٦- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٤,٧٨%) .

وتـــتفق هذه النتائج جزئياً مع ما أظهرته دراسة ريد (1987) Reid من أن العرب لديهم أساليب تعلم متعددة وإن اختلفت معها في ترتيب درجة التفضيل لهذه الأساليب فقد أظهرت النتائج الحالـية أن تفضـــيل أســلوب التعلم الحركي جاء في مقدمة التفضيلات يليه الأسلوب اللمسي ثم الأســلوب البصري ثم الأسلوب الجماعي ، وقد حازت تلك الأساليب الأربعة على نسبة تفضيل تعدت (٥٠%) من بين أفراد العينة ، في حين لم تتجاوز مستويات تفضيل أي من أسلوبي التعلم الســمعي والفردي عن النسبة (٣٩%) . وربما يعزى هذا إلى طبيعة العينة باعتبارها من بيئات ريفــية تثري التعلم عن طريق الخبرة والحركة وعمل النماذج والعمل اليدوي ، فضلاً عن العمل الجماعـــي الــذي تثريه روح العمل التعاوني الموجود في أعماق ثقافتنا الريفية ، والذي ينعكس بـــدوره على تشكيل الأسلوب المفضل في التعلم الذي جمع بين التعددية ما بين الأسلوب الحركي واللمسي والبصري والجماعي .

الفـــرض الخـــامس : لا توجد فروق بين عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في أساليب التعلم المفضلة ؟

جدول رقم (١١)

الفروق بين عينتي طالبات الفرقة الثالثة تعليم عام وابتدائي تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية في أبعاد مقياس أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية

البيان / أساليب التعلم	نوع التعليم	المتوسط	مستوى التفضيل	الانحراف المعياري	العدد	ت	الدلالة
أسلوب التعلم البصري	عام	٣٦,٧٧	متوسط	٥,١٠	١١٤	٠,٦٣٨	غير دالة
	ابتدائي	٣٧,٢٣	متوسط	٦,٢٧	١٣٩		
أسلوب التعلم اللمسي	عام	٣٦,٥٠	متوسط	٦,٠٣	١١٤	٤,٠٤١	٠,٠٠١
	ابتدائي	٣٩,٨١	رئيسي	٦,٨٠	١٣٩		
أسلوب التعلم السمعي	عام	٣٥,٠٥	متوسط	٤,٨٠	١١٤	١,٨٢١	غير دالة
	ابتدائي	٣٦,٢٤	متوسط	٥,٤٦	١٣٩		
أسلوب التعلم الجماعي	عام	٣٥,٠٢	متوسط	٩,٦٠	١١٤	١,٣٠٧	غير دالة
	ابتدائي	٣٦,٥٦	متوسط	٨,٧٣	١٣٩		
أسلوب التعلم الفردي	عام	٣٤,٤٢	متوسط	٨,٨٣	١١٤	٠,٤٣٦	غير دالة
	ابتدائي	٣٣,٩٢	متوسط	٩,٠٢	١٣٩		
أسلوب التعلم الحركي	عام	٣٧,٤٩	متوسط	٥,٥١	١١٤	٤,٤١٥	٠,٠٠١.
	ابتدائي	٤٠,٧٧	رئيسي	٦,١٧	١٣٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلم البصري لدى عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين تفضيلات أسلوب التعلم اللمسي لدى عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي، وذلك لصالح طالبات التعليم الابتدائي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلم السمعي لدى عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلم الجماعي لدى عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي.

- عـدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلم الفردي لدى عينتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين تفضيلات أسلوب التعلم الحركي لدى عينتي الطالبات المعلمات ، وذلك لصالح طالبات التعليم الابتدائي .

وتشـير نتائج هذا الفرض في مجملها إلى تماثل عينتي طالبات التعليم العام والابتدائي في تفضيلاتهن لأساليب التعلم البصري والسمعي والجماعي والفردي وأن درجة تفضيلها متوسطة ، ويمكـن تفسـير ذلـك في ضوء تماثل جزء كبير من الخبرات التربوية التي تستدعي من هؤلاء الطالبات التركيز على تلك الأساليب في تعلمهن المواد والمقررات الأكاديمية.

كمـا تشـير النتائج أيضاً إلى تباين عينتي طالبات التعليم العام والابتدائي في تفضيلاتهن لأسـاليب الـتعلم الحركي واللمسي ، وذلك لصالح طالبات التعليم الابتدائي ، ويمكن تفسير تلك النـتائج فـي ضـوء مـا تتلقاه طالبات التعليم الابتدائي من خبرات على نحو يعزز التأكيد على اسـتخدام أسـاليب الـتعلم اللمسـي والحركي ، وبصورة مرتبطة بمواد الدراسة مثل التطبيقات والتدريـبات العملـية والفنـية وذلـك على عكس طالبات التعليم العام اللاتي لا يتلقين مثل هذه الخبرات في مجال إعدادهن بالكلية .

الفـرض السـادس : توجـد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس القلق الاجتماعـي ومقـياس أساليب التعلم المفضل تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) .

جدول رقم (١٢)

الفروق في أساليب التعلم المفضلة ، والقلق الاجتماعي بين الطالبات ذوي المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية (ع) والإنجليزية(E) (المرتفع والمتوسط والعادي)

البيان / أساليب التعلم	الوسيط اللغوي للمخاوف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
أسلوب التعلم البصري	إنجليزي	بين المجموعات	٥١٩,٩٦	٢	٢٥٩,٩٨	٨,٢٦	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٧٨٦٨,٨٤	٢٥٠	٣١,٤٧		
	عربي	بين المجموعات	٤٠٣,٨٤	٢	٢٠١,٩٢	٦,٣٢	٠,٠١
		داخل المجموعات	٧٩٨٤,٩٦	٢٥٠	٣١,٩٤		

تابع جدول رقم (١٢)

البيان أساليب التعلم	الوسيط اللغوي للمخاوف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
أسلوب التعلم اللمسي	إنجليزي	بين المجموعات	٢٤,٧	٢	١٢,٣٥	٠,٢٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١١١٦٨,٧	٢٥٠	٤٤,٦٧		
	عربي	بين المجموعات	١٠٣,٠٥	٢	٥١,٥٢	١,١٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١١٠٩٠,٣	٢٥٠	٤٤,٣٦		
أسلوب التعلم السمعي	إنجليزي	بين المجموعات	١٧١,٠٣	٢	٨٥,٥١	٣,٢١	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٦٦٥١,٣	٢٥٠	٢٦,٦١		
	عربي	بين المجموعات	١٢٩,٢٦	٢	٦٤,٦٣	٢,٤١	غير دالة
		داخل المجموعات	٦٦٩٣,٠٩	٢٥٠	٢٦,٧٧		
أسلوب التعلم الجماعي	إنجليزي	بين المجموعات	١٠١,٣٠	٢	٥٠,٦٥	٠,٦٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٠٩٨٧,١	٢٥٠	٨٣,٩٤		
	عربي	بين المجموعات	٥٣٩,٣١	٢	٢٦٩,٦٥	٣,٢٨	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٢٠٥٤٩,١	٢٥٠	٨٢,١٩		
أسلوب التعلم الفردي	إنجليزي	بين المجموعات	٥٨,٤١	٢	٢٩,٢١	٠,٣٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٠٠١١,٨	٢٥٠	٨٠,٠٤٨		
	عربي	بين المجموعات	٢٢٧٢,٤٢	٢	١١٣٦,٢	١٥,٩	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	١٧٧٩٧,٨	٢٥٠	٧١,١٩		
أسلوب التعلم الحركي	إنجليزي	بين المجموعات	٢٨٧,٧٥	٢	١٤٣,٨٧	٣,٩٥	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٩٠٩٥,٠١	٢٥٠	٣٦,٣٨		
	عربي	بين المجموعات	١٥٤,٣٤	٢	٧٧,١٧	٢,٠٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٩٢٢٨,٤٢	٢٥٠	٣٦,٩١		
القلق الاجتماعي	إنجليزي	بين المجموعات	٣٨٩,٩٣٦	٢	١٩٤,٩٦	١,٥٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٣١٦٧٤,٩	٢٥٠	١٢٦,٧		
	عربي	بين المجموعات	٥٤٤٣,٨٥	٢	٢٧٢١,٩٢	٢٥,٥	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٢٦٦٢١,٠	٢٥٠	١٠٦,٤٨٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- توجـد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم البصري تبعاً لمستويات مخـاوف الاتصـال الشـفهي (مـرتفعة – متوسـطة – عادية) في سياق اللغتين العربية والإنجليزية،.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم اللمسي تبعاً لمستويات مخـاوف الاتصـال الشـفهي (مـرتفعة – متوسـطة – عادية) في سياق اللغتين العربية والإنجليزية.
- توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم السمعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- فـي حيـن لا توجـد تلك الفروق في درجات تفضيل أسلوب التعلم السمعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة العربية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الجماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- فـي حيـن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الجماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة العربية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الفردي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- فـي حيـن توجـد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الفردي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة العربية .
- توجـد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الحركي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- فـي حيـن لا توجد تلك الفروق في درجات تفضيل أسلوب التعلم الحركي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة العربية .
- لا توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية في درجات القلق الاجتماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .

- فـي حيـن توجـد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القلق الاجتماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة – متوسطة – عادية) في سياق اللغة العربية .

ويمكـن إرجـاع تلـك الفروق بين مجموعات المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشـفهي (CA) فـي سـياق اللغة الإنجليزية كوسيط لغوي في كل من أسلوب التعلم البصري والسمعي والحركي إلى الطبيعة التكيفية لأساليب التعلم فالمتعلم متعدد الأساليب يحاول أن يتكيف مـع مهـام التواصـل مع الآخرين شفويا باللغة الإنجليزية في ضوء تفضيل التعلم البصري أو السمعي أو الحركي حتى يستطيع أن يختزل مخاوف الاتصال الشفهي لأدنى درجه ممكنة .

كما يمكن تفسير الفروق بين مجموعات المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) فـي سـياق اللغـة العربية كوسيط لغوي في كل من أسلوب التعلم البصري والجماعي والفردي والقلق الاجتماعي في ضوء عمومية خبرات التواصل البصري بغض النظر عن السياق اللغوي كعامل حافز على تخفيض مخاوف الاتصال الشفهي .

وعلـى الرغم من ظهور توافق ظاهري في أداء المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق اللغة العربية كوسيط لغوي في كل من أسلوب التعلم الجماعي والفردي إلا أن هـذا الـتوافق سرعان ما يختفي في ضوء ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات إلى أن الـثقافات ذات الطـابع الفـردي تحفز عملية التحدث، وينظر إليه بصورة إيجابية وتعطيها تلك المجـتمعات القيمة العالية ، بينما في المجتمعات ذات الطبيعة التعاونية فلا تُعطى عملية التحدث هـذه القـيمة العالية ، وإذا ما حاولنا فحص طبيعة العلاقة بين متغير القلق الاجتماعي وأسلوبي الـتعلم الفردي والجماعي من خلال جدول (١٣) الخاص بتحليل المسارات والذي يوضح وجود تأثـير مباشـر لأسـلوب التعلم الفردي على القلق الاجتماعي ، ووجود علاقة تأثير تبادلي بين أسـلوبي التعلم الفردي والجماعي ، بما يعني ضمنياً أن العلاقة بين تلك التشكيلة من المتغيرات ذات طبـيعة دائـرية مـن حيث التأثير والتأثر، ولربما تحتاج مثل هذه النتائج لمزيد من البحث والتقصـي قـبل التصـدي لمحاولة تفسيرها على أنها حقائق ، وهذه دعوة لمزيد من الدراسات والبحوث حولها .

الفـرض السـابع : تكـون متغيرات البحث فيما بينها نموذجاً يوضح العلاقة السببية في ضوء علاقات التأثير والتأثر التبادلي بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة.

للـــتحقق من صحة هذا الفرض في محاولة لوضع نموذج سببي يفسر العلاقة بين كل من مخـــاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق الاتصال باللغتين العربية والإنجليزية وأسلوب التعلم والقلـــق الاجتماعـــي لـــدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؛ تم ترميز متغيرات النموذج بالأرقام من (١-١٥) بغية البحث عن النموذج التفسيري للعلاقة بين تلك المتغيرات التي يختفي بينها ما هو مستقل وما هو تابع ، حيث يؤدي المتغير الواحد دور المتغير التابع لمتغيرات مستقلة أخرى ، وفي ذات الوقت يؤدي دور المتغير المستقل لمتغيرات تابعة أخرى .

جدول رقم (١٣)
النموذج التفسيري المستخلص من خلال التحليل الإحصائي لمتغيرات البحث باستخدام أسلوب تحليل المسار

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المسار	معامل المسار	ت
١- مخـــاوف الاتصـــال بالجماعة (E) R^2 = ٠,٢٦٦	مخاوف الاجتماعات(E)	٣ ← ١	٠,٢٠٦	٣,٣٤**
	مخاوف ثنائية (ع)	٦ ← ١	٠,١٨٧	٢,٠٣*
	مخاوف الجمهور (E)	٧ ← ١	٠,١٩٢	٢,٧٢**
	أسلوب التعلم الحركي	١٣ ← ١	٠,٢٨٩-	٣,١٨**
٢- مخـــاوف الاتصـــال بالجماعة (ع) R^2 = ٠,٦٨٥	مخاوف الاجتماعات(ع)	٤ ← ٢	٠,٣٢٨	٥,١٦**
	مخاوف ثنائية (ع)	٦ ← ٢	٠,١٨١	٣,٠٢**
	مخاوف الجمهور (ع)	٨ ← ٢	٠,١٥٧	٢,٩٤**
	القلق الاجتماعي	٩ ← ٢	٠,٢٣٣	٥,١٧**
	أسلوب التعلم البصري	١٠ ← ٢	٠,١١٣-	٢,٣٩*
	أسلوب التعلم الحركي	١٣ ← ٢	٠,١١٩-	٢,٠٢*
	أسلوب التعلم الفردي	١٥ ← ٢	٠,١٥٢-	٢,٥٣*
٣- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) R^2 = ٠,٢٢٩	مخاوف الجماعة (E)	١ ← ٣	٠,٢١٧	٣,٣٤**
	مخاوف الجمهور (E)	٧ ← ٣	٠,٢٨٧	٤,٠٢**
٤- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) R^2 = ٠,٧٠٥	مخاوف الجماعة (ع)	٢ ← ٤	٠,٣٠٧	٥,١٦**
	مخاوف ثنائية (ع)	٦ ← ٤	٠,٤٠١	٧,٦١**
	مخاوف الجمهور (E)	٧ ← ٤	٠,١٢٧	٢,٨٣**
	مخاوف الجمهور (ع)	٨ ← ٤	٠,٢٢١	٤,٣٦**
	أسلوب التعلم البصري	١٠ ← ٤	٠,١٠١-	٢,١٩*
	أسلوب التعلم الفردي	١٥ ← ٤	٠,١٦٤-	٢,٩١**

تابع جدول رقم (١٣)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المسار	معامل المسار	ت
٥- مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر (E) R^2 = ٠,١٧٤	مخاوف الجمهور (E)	٥←٧	٠,٢١٨	**٢,٩٠
	أسلوب التعلم البصري	٥←١٠	٠,٢٣٦	**٣,١٠
٦- مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر (ع) R^2 = ٠,٦٤٢	مخاوف الجماعة (E)	٦←١	٠,٠٩١	*٢,٠٣
	مخاوف الجماعة (ع)	٦←٢	٠,٢٠٥	**٣,٠٢
	مخاوف الاجتماعات(ع)	٦←٤	٠,٤٨٧	**٧,٦١
	مخاوف الجمهور (E)	٦←٧	٠,٢٦٩	**٥,٧١
	مخاوف الجمهور (ع)	٦←٨	٠,١٦٧	**٢,٩٣
٧- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) R^2 = ٠,٤٠٣	مخاوف الجماعة (E)	٧←١	٠,١٥٧	**٢,٧٢
	مخاوف الاجتماعات(E)	٧←٣	٠,٢٢٢	**٤,٠٢
	مخاوف الاجتماعات(ع)	٧←٤	٠,٢٥٧	**٢,٨٣
	مخاوف ثنائية (E)	٧←٥	٠,١٥٧	**٢,٩٠
	مخاوف ثنائية (ع)	٧←٦	٠,٤٤٨	**٥,٧١
	أسلوب التعلم البصري	٧←١٠	٠,٢٧٥-	**٤,٣٣
	أسلوب التعلم اللمسي	٧←١٢	٠,٢٠٤	*٢,٥٠
	أسلوب التعلم الجماعي	٧←١٤	٠,٢١٢	**٢,٩٩
	أسلوب التعلم الفردي	٧←١٥	٠,٢٢٨-	**٢,٨٣
٨- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) R^2 = ٠,٥٥٣	مخاوف الجماعة (ع)	٨←٢	٠,٢٢٣	**٢,٩٤
	مخاوف الاجتماعات(ع)	٨←٤	٠,٣٣٥	**٤,٣٦
	مخاوف ثنائية (ع)	٨←٦	٠,٢٠٨	**٢,٩٣
	أسلوب التعلم البصري	٨←١٠	٠,١٥٣-	**٢,٧٣
	أسلوب التعلم الحركي	٨←١٣	٠,١٨٦-	**٢,٦٦
	أسلوب التعلم الجماعي	٨←١٤	٠,٢٥٧	**٤,٢٧
٩- القلق الاجتماعي R^2 = ٠,٤١٤	مخاوف الجماعة (ع)	٩←٢	٠,٤٣٤	**٥,١٧
	أسلوب التعلم السمعي	٩←١١	٠,٢٩٩-	**٥,٣٥
	أسلوب التعلم الفردي	٩←١٥	٠,١٨٦-	*٢,٢٦
١٠ - أسلوب التعلم البصري R^2 = ٠,٤٢٣	مخاوف الجماعة (ع)	١٠←٢	٠,٢٠٨-	*٢,٣٩
	مخاوف الاجتماعات (ع)	١٠←٤	٠,١٩٧-	*٢,١٩
	مخاوف ثنائية (E)	١٠←٥	٠,١٦٥-	**٣,١
	مخاوف الجمهور (E)	١٠←٧	٠,٢٦٦-	**٤,٣٣
	مخاوف الجمهور (ع)	١٠←٨	٠,١٩٨-	**٢,٧٣
	أسلوب التعلم الجماعي	١٠←١٤	٠,٢٨٣	**٤,١٢
	أسلوب التعلم الفردي	١٠←١٥	٠,٥١٥	**٧,٠٤

تابع جدول رقم (١٣)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المسار	معامل المسار	ت
١١ - أسلوب التعلم السمعي R^2 = ٠,٢٩٢	القلق الاجتماعي	٩←١١	-٠,٣٦١	**٥,٣٥
	أسلوب التعلم اللمسي	١٢←١١	٠,٢١٠	*٢,٣٢
	أسلوب التعلم الحركي	١٣←١١	٠,٢٢٢	*٢,٤٩
١٢ - أسلوب التعلم اللمسي R^2 = ٠,٦٣٢	مخاوف الجمهور(E)	٧←١٢	٠,١٢٦	*٢,٥٠
	أسلوب التعلم السمعي	١١←١٢	٠,١١٥	*٢,٤٩
	أسلوب التعلم الحركي	١٣←١٢	٠,٦٦٧	**١٣,٥
	أسلوب التعلم الجماعي	١٤←١٢	٠,١٦٤	**٢,٩٤
	أسلوب التعلم الفردي	١٥←١٢	٠,٢٣٤	**٣,٧٥
١٣ - أسلوب التعلم الحركي R^2 = ٠,٦٤١	مخاوف الجماعة (E)	١←١٣	-٠,١٤١	**٣,١٨
	مخاوف الجماعة (ع)	٢←١٣	-٠,١٧٣	*٢,٥٣
	القلق الاجتماعي	٩←١٣	-٠,١١٤	*٢,٢٦
	أسلوب التعلم السمعي	١١←١٣	٠,١٠٦	*٢,٣٣
	أسلوب التعلم اللمسي	١٢←١٣	٠,٦٥٢	**١٣,٥
	أسلوب التعلم الفردي	١٥←١٣	٠,٢١٥	**٣,٤٦
١٤ - أسلوب التعلم الجماعي R^2 = ٠,٥١٨	مخاوف الجمهور (E)	٧←١٤	٠,١٧١	**٢,٩٩
	مخاوف الجمهور (ع)	٨←١٤	٠,٢٧٧	**٤,٢٧
	أسلوب التعلم البصري	١٠←١٤	٠,٢٣٦	**٤,١٢
	أسلوب التعلم اللمسي	١٢←١٤	٠,٢١٤	**٢,٩٤
	أسلوب التعلم الفردي	١٥←١٤	-٠,٧٠٩	**١٢,٤
١٥ - أسلوب التعلم الفردي R^2 = ٠,٦٢٥	مخاوف الجماعة (ع)	٢←١٥	-٠,١٤٢	*٢,٠٢
	مخاوف الاجتماعات (ع)	٤←١٥	-٠,٢٠٩	**٢,٩
	مخاوف الجمهور(E)	٧←١٥	-٠,١٤٣	**٢,٨٣
	مخاوف الجمهور(ع)	٨←١٥	-٠,١٥٦	**٢,٦٦
	أسلوب التعلم البصري	١٠←١٥	٠,٣٣٥	**٧,٠٤
	أسلوب التعلم اللمسي	١٢←١٥	٠,٢٣٩	**٣,٧٥
	أسلوب التعلم الحركي	١٣←١٥	٠,٢٢٤	**٣,٤٦
	أسلوب التعلم الجماعي	١٤←١٥	-٠,٥٥٢	**١٢,٣

العلامة * : تعني أن قيمة " ت " دالة عند مستوى ٠,٠٥

العلامة ** : تعني أن قيمة " ت " دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : وجود علاقات تأثير تبادلي بين المتغيرات التالية (علاقات ثنائية الاتجاه) :

وجود علاقات تأثير وتأثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى لا يقل عن ٠,٠٥ ، وذلك بين المتغيرات التالية :

- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (E).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ أسلوب التعلم الحركي .
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ القلق الاجتماعي.
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ أسلوب التعلم الحركي .
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ أسلوب التعلم الفردي .
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (E).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع)↔ مخاوف الاتصال الثنائي بفرد أخر(ع).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (E).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (ع).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ أسلوب التعلم الفردي .
- مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر (E) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (ع).
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر (E) .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ مخاوف الاتصال الثنائي بفرد آخر(ع).
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم اللمسي .

- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم الجماعي.
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم الفردي .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ↔ أسلوب التعلم الجماعي.
- القلق الاجتماعي ↔ أسلوب التعلم السمعي .
- أسلوب التعلم البصري ↔ أسلوب التعلم الجماعي.
- أسلوب التعلم البصري ↔ أسلوب التعلم الفردي.
- أسلوب التعلم السمعي ↔ أسلوب التعلم اللمسي .
- أسلوب التعلم السمعي ↔ أسلوب التعلم الحركي.
- أسلوب التعلم اللمسي ↔ أسلوب التعلم الحركي.
- أسلوب التعلم اللمسي ↔ أسلوب التعلم الجماعي.
- أسلوب التعلم اللمسي ↔ أسلوب التعلم الفردي.
- أسلوب التعلم الحركي ↔ أسلوب التعلم الفردي.
- أسلوب التعلم الجماعي ↔ أسلوب التعلم الفردي.

ثانياً : وجود علاقات تأثير أحادي الاتجاه بين المتغيرات التالية (علاقات أحادية الاتجاه):

وجـــود علاقـــات تأثـــير ذات دلالة إحصائية عند مستوى لا يقل عن ٠,٠٥ ، وذلك بين المتغيرات التالية :

- أسلوب التعلم الحركي ← مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ← أسلوب التعلم الفردي
- أسلوب التعلم الفردي ← القلق الاجتماعي .
- القلق الاجتماعي ← أسلوب التعلم الحركي .

ويمكـــن تفسير وجود علاقة التأثير أحادية الاتجاه بين تلك المتغيرات في ضوء ما يسمى بـــنظرية العجلة الدوارة Wheel Theory حيث يؤدي تفضيل أسلوب التعلم الحركي إلى خفض مخاوف الاتصال بالجمهور الشفوي (CA) والذي يؤثر بدوره على تفضيل أسلوب التعلم الفردي ، الـــذي يؤثر بدوره هو الآخر على مستوى القلق الاجتماعي ، والذي يؤثر بدوره على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الحركي بما يعيد دورة التأثير والتأثر مرة أخرى .

كذلك يمكن تفسير علاقات التأثير والتأثر التبادلي وثنائي الاتجاه وفق منطق هذه النظرية وذلك وفقاً لمنظور التفسير التكيفي لأساليب التعلم في سياق الموقف التعليمي وخصائص الفرد النفسية ومنها مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA)، لديه حيث يلجأ الفرد إلى الأسلوب الذي يساعده على اختزال حدة المخاوف والقلق الاجتماعي ، والعكس أيضاً تبنى الفرد لأسلوب بعينه من شأنه أن ينعكس سلباً أو إيجاباً على مستويات مخاوف الاتصال الشفوي (CA) والقلق الاجتماعي ، فبالتأكيد من يفضل أسلوب التعلم الجماعي لا يهاب التواصل مع الآخرين ، وإن كانت هذه النتائج استطلاعية فهي لا زالت تحتاج إلى مزيد من الدراسات حولها .

توصيات ومضامين تربوية

يوصي البحث الحالي بعدة توصيات سعياً لتعزيز فرص الأداء الشفهي لدى المتعلمين وزيادة فعالية الذات فيما يتصل بكفاءة الاتصال الشفهي ، وخفض قلق تعلم اللغة بتنويع أساليب التعلم وتقديم فرص التعلم المستقل التي تساعد على اختزال قلق التفاعل الاجتماعي و مخاوف الاتصال الشفهي حينما يقدم المتعلم على أداء مهارات الاتصال الشفهي التي يتطلبها الموقف التعليمي ، ومما يؤكده مثل هذا التوجه نحو تصميم استراتيجيات تعليمية ذات فعالية أكثر من الاستراتيجيات العادية خاصة باختزال قلق تعلم اللغة ومخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الطلاب من ذوي المستويات المرتفعة من قلق التحدث (Armstrong,1997;Woodrow,2001) وفي ذات الوقت تراعي أساليب التعلم المفضلة لديهم في تعلم اللغة الإنجليزية .

وهنا يمكن أن تبرز أهمية الحاسب الآلي كسياق تفاعلي للحد من مخاوف الاتصال الشفهي داخل الفصل من خلال وسائط الاتصال المختلفة، وعلى رأسها تلك المعتمدة على الحاسب الآلي ، حيث إن الحاسب الآلي يمثل وسيط اتصال يقدم كسياق للتفاعل مع شخص مجهول نسبياً ، مما قد يشجع الطلاب على أن يصبحوا أكثر نزوعاً لعملية الاتصال بمعناها الاجتماعي ، وأقل تأثراً بعمليات الكف والانطفاء نتيجة حذف عنصر التخوف من الاتصال الشفهي المباشر مع الآخرين.

وتلك دعوة من الباحثين والعلماء المعنيين ببحوث مخاوف الاتصال الشفهي (CA) للتأكيد على أهمية قيام المعلمين بمخاطبة كافة أساليب التعلم لدى متعلميهم ، في ضوء ما لديهم من مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) ، حيث يظهر أحياناً أن لا جدوى من وراء التركيز على أسلوب التفاعل التقليدي وجهاً لوجه من خلال المناقشات الثنائية بين المعلم والطالب، أو

الطالـــب وزميله، خصوصاً أولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة ، حيث لا يجدي هذا الأسلوب نفعاً مع بعض هؤلاء الطلاب ، إلا أن تقديم صور التفاعل من خلال سياق الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي يعد أكثر إنتاجية بالنسبة لطلاب آخرين ، فقد يشعر المـــتعلمون مـــن أصحاب أسلوب التعلم اللمسي بأنهم أكثر طمأنينة، وأكثر ثقة في ذواتهم حينما يُشـــاركون في المناقشات المؤسسة على استخدام الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي كسياق تجـــرى بواســـطته عمليات الاتصال ، كما قد تظهر تلك المشاعر من الطمأنينة والثقة في الذات وبصـــورة أوضح وأكثر دلالة من طلاب آخرين يعتمدون في تعلمهم على أسلوب التعلم السمعي . (Todman, Monaghan,1994)

وربما يفيد هذا التوجه نحو استخدام أنظمة الاتصالات والوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلـــي فـــي دعم الاتصال الإنساني وفتح آفاق بحثية لبحوث التدخل وفقاً لمدخل التعلم العلاجي لمخاوف الاتصال الشفهي ، وبحوث تفاعل الاستعدادات – المعالجات لمواءمة العلاقات التفاعلية بين أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين ومستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) خصوصاً لـــدى متحدثـــي اللغة الأجنبية ، فضلاً عن فتح أبواب واسعة من الأمل في الاستفادة من الحاسب الآلـــي كوسيط تفاعلي مع أولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة عن طـــريق زيادة معدلات مشاركتهم في المناقشات وتشجيع مبادرتهم للتواصل مع الآخرين ، وذلك عـــن طـــريق مقابلـــة أسلوب التعلم بوسائط الاتصال المناسبة، والمعتمدة على الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي، ومنها خدمات الاتصال على الإنترنت واستخداماته في الرسائل الصوتية، وخدمـــات البـــث المباشر بالصوت والصورة وخدمات البريد الإلكتروني ، ومجموعات المناقشة علـــى الإنترنـــت ، وكل ما من شأنه أن يكسر حاجز الرهبة والمخاوف التي تنتاب أولئك الذين يعـــانون مـــن مخـــاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة للدرجة التي تجعلهم يتجنبون مواقف الاتصـــال التقليدية وجهاً لوجه خصوصاً تلك التي تملي عليهم القيام بالحديث أمام الآخر أو أمام الآخرين .

وفيما يلي توصيات البحث :

- توصيات بالنسبة لمعلمي طلاب اللغة الإنجليزية

١- أن يدمج المعلم في تقديم نفسه لطلابه بين نموذج المتحدث الجيد ونموذج المستمع الجيد ، فلا يمـــيل كـــل المـــيل إلى أسلوب الإلقاء من خلال نموذج المتحدث ويحول طلابه إلى نموذج المســـتمع، فعلـــيه الـــتحدث قليلاً كلما أمكن ، لإتاحة الفرص لطلابه للتدريب على نموذج

المتحدث أكثر، بحيث لا يُحاضر أكثر من (٢٠%) من وقت المحاضرة ، وأن يمارس فيما تبقى له من وقت مهارات الإصغاء لطلابه بغية توجيههم وإفادتهم ، ليتعلم طلابه عنه أنه لكي يكونوا متحدثين جيدين فعليهم أن يتعلموا أيضاً مهارات الإصغاء والإنصات كما يفعل معلمهم .

٢- أن يطلب المعلم باستمرار من طلابه القيام بمهام الاتصال الشفهي بطريقة منهجية ومنظمة تنطلق من إمكانات طلابه وأسلوبهم في التعلم ، فيطلب أولاً القيام بمهام الاتصال الشفهي الثنائي التي تتطلب الحديث الثنائي مع زميل آخر فقط ، ثم القيام بمهام الاتصال الشفهي أمام الأصدقاء من جماعة الفصل باعتبارهم جمهور مألوف ، ثم القيام بعقد بعض الاجتماعات بغية تفعيل تدريب الفرد على المناقشات والقيام بمهام الاتصال الشفهي في الاجتماعات ، ثم العمل على مخاطبة جمهور مألوف مثل نشاطات جماعة المسرح المدرسي، ثم تدريبه أخيراً على مخاطبة جمهور غير مألوف لتدريبه على فنيات الخطابة وإلقاء الكلمات في لقاء جماهيري مفتوح مع بعض المسئولين وهيئة التدريس وأولياء الأمور، وأن يخصص لذلك جزءاً في درجات أعمال السنة للطالب تعكس قدرته على الاتصال الشفهي وليس الأداء التحريري فقط .

٣- تشجيع الطلاب على الخطابة والتحدث من خلال إلقاء كلمات قصيرة عن موضوع ، ثم جمع تلك المقالات ، ويتم اختيار عينة عشوائية منها كل فترة ومناقشتها وتقييمها مع الطلاب ، وبذلك يرتقي أيضاً أسلوبهم في الخطابة.

٤- تبني أنظمة التقويم البديل alternative assessment وما تطرحه من أساليب تقويمية تشمل توثيق النمو التحصيلي للطالب من خلال وسائط متعددة مثل: السجل القصصي، وكتابات الطلاب ودراساتهم، والمقابلات ، والمؤتمرات ، وسجلات الأداء Portfolio التي من شأنها تشجيع التواصل بين المعلم والمتعلم والأقران بما يساعد على التغلب على صعوبات مخاوف الاتصال الشفهي لدى المتعلمين .

٥- أن تتركز جهود المعلم على تصميم نشاطات من شأنها إثارة المناقشات بين الطلاب وطرح أسئلة التهيئة الحافزة Set induction questions والتي يطلق عليها -أحياناً- أسئلة الإحماء Worming up questions لكونها تعمل على إحماء الذهن قبل الدخول في مناقشة جماعية مع غيرهم ، وذلك باتباع نظام سُقراطي فيما يسمى بالأسئلة الحوارية Dialogue questions .

٦- أن يُحـاول المعلم دائماً إثارة الطلاب غير المشاركين معه في المناقشات الصفية بأن يطلب منهم التعبير الشفهي بأسلوبهم ولغتهم الخاصة ، أو يوضحوا رأيهم فيما قاله أحد زملائهم الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة التواصل اللغوي ومهارة في إدارة الحوار وتوجيه المناقشات ، وذلك باتباع أسلوب توجيه سؤال واحد لأكثر من طالب والالتفاف حوله Go around system ضماناً لمشاركة جميع الطلاب في التعبير الشفهي فيما طرح من سؤال وإجابات من كل الطلاب بطريقة دائرية ، وذلك سعياً إلى تشجيع الطلاب الذين يعزفون عن المشاركة في الإجابات الصفية لسبب أو لآخر والذين يطلق عليهم في الأدبيات التربوية الأجنبية Nonvolunteers أي غير المتطوعين أو المحجمين وهم الذين لا يرفعون أيديهم لطلب الإجابة الشفهية.

٧- أن يفصح المعلم لطلابه بشكل صريح لا لبس فيه عن ملامح التعلم المطلوب منهم السير فيه، وكيف ولماذا سينظم الطلاب بطريقة معينة، ولماذا سيطلب من الطلاب أن يُناقشوا ويتحدثوا إلى بعضهم البعض ، ولماذا لا يكون لطرق الحفظ الصم مكان في تلك المهمة أو ذلك العمل.

٨- حاول تشجيع ذوي مخاوف الاتصال الشفهي (CA) على توسيع وزيادة مساحة التحدث مع الآخرين بما يساعد على تدعيمهم نفسياً وزيادة مساحة الثقة بالذات لديهم بالتدريج من خلال اتباع ما يلي :

- إذا كانت لديك مخاوف التحدث الشفهي أمام جمهور يمكنك أن تحد من انتباه الجمهور إليك عن طريق استخدام عروض الشرائح التي تمكن طلابك من رؤية الكلمات وتجسيدها .
- حاول مواجهة أسباب مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والعمل على اختزالها من خلال تعريض طلابك تدريجيا لخبرات اجتماعية إيجابية، إحدى هذه الطرق هي ما تسمى بالتمثيل أو تقمص الأدوار والمواقف، بحيث يقوم الطلاب بالتظاهر بتمثيل دور إيجابي في مواقف تسبب مخاوف الاتصال الشفهي مثل التظاهر بالاتصال مع الآخرين وبدء حديث معهم، وبمرور الوقت يتحول التظاهر والتمثيل إلى سلوك في الحياة الواقعية العادية.

- **توصيات بالنسبة لمخططي البرامج التعليمية الخاصة بإعداد معلم اللغة الإنجليزية :**

١- العمل على إعداد وتصميم برامج تدريبية وورش عمل للطالبات المعلمات للتخفيف من مشاعر القلق الاجتماعي والخوف من التحدث أمام الآخرين لديهن ، والعمل على إكسابهن

المهارات اللازمة للاتصال والتفاعل مع الآخرين ، وذلك بغية رفع كفاءة الاتصال الشخصي المدرك ذاتياً لديهن سواء كان الاتصال في سياق استخدام اللغة القومية أو اللغة الإنجليزية .

٢- العمل على وضع وتصميم برامج تدخل علاجي واحتوائي بأساليب وفنيات مختلفة لذوي مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة في ضوء أساليبهم المفضلة في التعلم ، واختبار فعالية مثل هذه البرامج لتقديم الدلالات العلمية حول جدواها بالتطبيق على عينات من مختلف مراحل التعليم .

٣- العمل على إعداد وتصميم برامج تدريبية معانة بالحاسب الآلي كوسيط ملائم لأولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة بحيث يتضمن ذلك برامج تكسبهم مهارات الاتصال الإلكتروني والبريد الإلكتروني والاتصال عبر الإنترنت (Todman, Monaghan,1994) بغية رفع كفاءة الاتصال الإلكتروني كوسيلة تعويضية لأولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي .

- **توصيات بالنسبة للآباء وأولياء الأمور :**

١- العمل على توفير الفرص لتعليم الأبناء مهارات المناقشة والتحدث وإدارة الحوار منذ الصغر وفي سياقات مختلفة من الاتصالات الثنائية والجماعية والجماهيرية ، وفي الاجتماعات الرسمية، لاختزال مخاوف الاتصال الشفهي وبطريقة تدريجية بما لا يسمح بفرص ظهورها لدى الأبناء .

٢- عدم الاستسلام للغة الإشارية والاستجابات غير اللفظية الصادرة من الأبناء وعدم الاستجابة لها بغيه تعويدهم على الإفصاح الشفهي بالكلام وتعزيز فرص ظهوره من قبل الأبناء، خاصة أولئك الذين يحتمل أن يظهر لديهم مخاوف اتصال شفهي في المواقف الاجتماعية .

٣- العمل على رصد ومراقبة سلوكيات عدم مشاركة الأبناء بالحوار أو بالمناقشة أو بالحديث مع الآخرين، و اكتشاف مظاهر العزلة والوحدة والانطواء الاجتماعي ، بغية البحث عن سبل علاجية وتربوية لمثل هذه السلوكيات الممهدة للتحفظ والخجل ومخاوف الاتصال الشفهي.

- **توصيات خاصة بالطالب المعلم**

١- حاول اكتشاف حدود مخاوفك من الاتصال الشفهي بنفسك من خلال الوسيط اللغوي من خلال طرح الأسئلة التالية ومحاولة الإجابة عليها :

- هــل هــذه المخاوف سائدة في حالة التحدث باللغة القومية أو في حالة التحدث باللغة الإنجليزية ؟ وفي أي سياق من التحدث (التحدث الثنائي مع شخص آخر مألوف أو غير مألوف ، التحدث إلى جماعة ، المشاركة في المناقشات أثناء الاجتماعات ، التحدث إلى جمهور من الناس غير مألوف؟)، ومن ثم حاول التركيز على مواجهتها بعد تشخيصها .

٢- للتخفــيف مــن مشـــاعر القلــق الاجتماعي والخوف من التحدث أمام الآخرين ، والشعور بالإحـــراج والخــوف مــن التقييم السلبي من الآخرين ، ومحاولات تجنب مواقف المشاركة الاجتماعية عليك بما يلي :

- حــاول الانخراط في النشاطات الاجتماعية في واحدة أو أكثر أي من : جماعة الفصل ، جماعة العمل، مجموعات المناقشة ، التنظيمات الاجتماعية .
- حاول إلقاء خطاب أو تقديم كلمة أمام جماعة صغيرة من الناس المألوفين وغير المألوفين.
- حاول إلقاء خطاب أو تقديم كلمة أمام جمهور كبير من الناس المألوفين وغير المألوفين .
- حاول المشاركة في بعض الحوارات التي تتطلبها أنشطة الحفلات والنشاطات الاجتماعية.
- تلمس البحث عن أصدقاء جدد واحرص على الاتصال الشفهي والبصري معهم .
- حــاول طلــب النصيحة والمشورة والمساندة المعلوماتية من الآخرين بشأن الموضوعات الدراسية بصورة تقضي على عسر الحوار وتزيد من مساحة الحديث والمناقشة.
- أظهر الابتسامة والترحيب وحسن الدعابة وروح التعبير المرح في علاقتك بالآخرين .

٣- تذكــر أن المحادثـــات الجيدة تبدأ بالاستماع الجيد للآخرين ، فشارك الآخرين بإصغائك، ثم استجب على نحو ملائم ، ولا تحتكر المحادثة لنفسك .

٤- يمكنك اتباع الإرشادات التالية للتخفيف من حدة مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة :

- كــن الــبادئ فــي الحديث مع الآخرين، ومن أفضل وسائل افتتاح الحديث كلمات الثناء والإطراء أو إبداء الإعجاب بصفة أو شيء معين في الآخرين.
- ألقِ التحية بوجه بش ويوميا على ما لا يقل عن ثلاثة أشخاص غرباء.
- اخــرج للســوق واسأل عن أماكن أو محلات معينة حتى ولو كنت تعرف مكانها وكيفية الوصول إليها، المهم أن تبادر الآخرين بالحديث ولا تنس أن تشكر من سألتهم على لطفهم وأدبهم عندما أرشدوك للعنوان المطلوب.
- بـــادر زملاءك ومعلميك بالتحية والسؤال عن أحوالهم ، وحاول إدارة المناقشات بطريقة تجنبك صعوبات عسر الحوار .

- **بحوث مقترحة :**

استكمالاً للجهد الحالي يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات حول النقاط التالية :

١- إجراء نفس الدراسة الحالية بنفس متغيراتها على عينات أخرى من البنات والبنين في مختلف المراحل والصفوف التعليمية .

٢- دراسة العلاقة النمائية بين كل من مظاهر النمو الاجتماعي واللغوي للفرد وكل من مخاوف الاتصال الشفهي وكفاءة الاتصال الشخصي المدرك ذاتياً في مختلف مراحل التعليم.

٣- دراســة العلاقــة بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والخوف من التقييم السلبي والاستعداد للاتصال والنمو اللغوي للفرد في مختلف المراحل والصفوف التعليمية.

٤- تناول العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وأنواع أخرى من المخاوف مثل :

- مخاوف الكتابة writing apprehension .
- مخاوف الاستقبال Receiver apprehension .
- مخاوف الاستماع Listing apprehension .
- مخــاوف الكتابة والاتصال التكنولوجي على الإنترنت Writing and Technology apprehension .
- وقلق التفاهم Understanding anxieties. وهذه كلها مفاهيم تحتاج إلى تأصيل ، كما تحتاج إلى توجه بحثي مثابر على مستويات مختلفة من الدراسات والبحوث المستقبلية

قائمة المراجع والمصادر

- **أولاً : المراجع العربية :**

١ – أيمن غريب قطب ناصر . (٢٠٠١) : البنية العاملية لمكونات القلق الاجتماعي لدى عينات مــن الشباب المصري والسعودي، علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة الخامسة عشرة، العدد (٥٧) ص ص ٧٠-٩٦.

٢ – حســين عــبد العزيز الدريني .(١٩٨٤) : مقياس الخجل "كراسة التعليمات"، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣ – خيري المغازي بدير عجاج .(٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤ - ســعيد بــن عــبد الله إبراهيم دبيس .(١٩٩٧) : الخوف من التحدث أمام الآخرين وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية "دراسة استطلاعية على عينة من طــلاب المــرحلة الــثانوية بمدينة الرياض"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢١)، الجزء (٣) ، ص ص ٩٩ – ١٣٥.

٥ - شــاكر عبد الحميد قنديل.(١٩٩٤): بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي الشعور بالوحدة والعلاقــات الاجتماعــية المتــبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد(١٠)، المجلد الأول، ص ص ١ – ١٧.

٦ - عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى ، أحمد محمد عبد الخالق .(١٩٨٩): إعداد استخبار الحالات الثمانية، وضع كوران ، كاتل ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٧ - كمــال زيــتون، وحســن زيــتون.(٢٠٠٢): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة، عالم الكتب.

٨ - محمــد الســيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٤) : مقياس القلق الاجتماعي، في: محمــد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : دراسات في الصحة النفسية ، القاهرة ، دار قباء .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

9 - Allen, J.L.; et.al. (1985) : The Relationship of Communication Anxiety, Avoidance and Competence of Non-Native English Speakers in the U.S. . ERIC . No. ED261448.

10 - Allen, J.L.; et.al.(1987):The Effects of Communication avoidance, learning styles, and gender upon classroom achievement. ERIC. No . ED291111.

11 - Allen, M; Bourhis, J.(1995) : The Relationship of Communication apprehension to communication behavior: a meta-analysis. . ERIC. No. ED379706.

12 - Applbaum,R.L.(1986): Communication apprehension among Mexican Americans. ERIC. No ED274010.

13 - Armstrong,K.(1997): Instruction strategies for the student with speech anxiety. ERIC. No. ED404685.

14 - Arnold, J. (ed.). (1999). Affect in language learning. Cambridge Cambridge University Press.

15 - Bailey, P; Onwuegbuzie, A.J.; Daley, C.E.(1999): Foreign language anxiety and learning style. ERIC. No. EJ583905.

16 - Beatty, M.J.(1987): Communication Apprehension as a Determinant of Avoidance, Withdrawal, and Performance Anxiety. ERIC. No. EJ352113.

17 - Beatty, M .J.; McCroskey, J. C.; Heisel, A. D. (1998): Communication Apprehension as Temperamental Expression: A Communibiological Paradigm. ERIC. No. EJ571737.

18 - Beatty, M.J., & Behnke, R.R. (1980). An assimilation theory perspective of communication apprehension. Human Communication Research, 6, 319-325.

19 - Beidel, D.C.; et.al.(1995): A New inventory to assess childhood social anxiety and phobia: the social phobia and anxiety inventory for children. Psychological Assessment; 7(1). 73-79.

20 - Bloom, V L. (1998): A Component Theory of Communication Apprehension. Communication Quarterly, 46 (4) 492.

21 - Booth-Butterfield, S.(1988) : Instructional Interventions for Reducing Situational Anxiety and Avoidance. ERIC. No. EJ371944.

22 - Bourhis, J; Stubbs, J.(1991): Communication apprehension and learning styles. ERIC. No . ED335713.

23 - Bourhis, F. and Allen, M. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance. Communication Education,39 (1), 68-76.

24 - Brown, E.J et.al.(1997): Validation of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale across the Anxiety Disorders. Psychological Assessment; 9 (1). 21-27.

25 - Carducci, B.J.; Hutzel, K; Morrison, E; Weyer, C.Y.(2001): Social Phobia and Social Anxiety as Components of Shyness, ERIC. No . ED461070.

26 - Chesebro, J.W.; et.al.(1992): Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence of At-Risk Students. ERIC. No.EJ451221.

27 - Crick, N.R.; Ladd, G.W.(1993): Children's Perceptions of Their Peer Experiences: Attributions, Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance. Developmental Psychology, 29 (2),244-254 .

28 - Daly.I.A &.McCroskey.J.C (1984), Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension, Beverly Hills: Sage Publishers.

29 - Dobos, J.A. (1996). Collaborative learning: Effects of student expectations and communication apprehension on student motivation. Communication Education, 45, 118-134.

30 - Drinkwater, M., & Vreken, N. (1997). Communication Apprehension As factor Influencing The Quality Of Life Of People [Online]. School of Teacher Education, Potchefstrom University for Christian Higher Education, Potchefstroom, RSA. Available: http://boleswa97.tripod.com/drinkwater_vreken.htm

31 - Dunn, R. (1990): Grouping students for instruction: Effects of learning style on achievement and attitudes. Journal of Social Psychology, 130(4), 485-494.

32 - Dunn, R., Griggs, S., Olsen, J., Beasley, M., & Gorman, B. (1995). A meta analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning style preferences. The Journal of Educational Research, 88(6), 353-361.

33 - Dwyer, K. K. (1998): Communication apprehension and learning style preference: correlations and implications for teaching. ERIC. No. EJ567261.

34 - Ellis, R. (2001). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press

35 - Endler, N.S., Kantor, L. and Parker, J.D.A. (1994): State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. Personality and Individual Differences, 16(5), 663-670.

36 - Erickson, P.M.& Gardner, J.W. (1992):Two Longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. Communication Quarterly, 40 (2) 127-137.

37 - Fordham, D.R.; Gabbin, A.L.(1996): Skills Versus Apprehension: Empirical Evidence on Oral Communication. ERIC . No. EJ551907.

38 - Fresco, D.M.(2001):The Liebowitz Social Anxiety Scale: A Comparison of the Psychometric Properties of Self-Report and Clinician-Administered Formats," Psychological Medicine, 1025-1035.

39 - Green,R.S.(1996).The preferred learning styles of for African American males : " A case study analysis ". Dissertation Abstract International , 56, (9) , P. 3508-A

40 - Holbrook, H.T.(1987): Communication Apprehension: The Quiet Student in Your Classroom. ERIC. No . ED284315.

41 - Jerabek, I. (1996): Social7 Anxiety Inventory. http://www.psychtests.com/

42 - Johnson, B.(1995). A case study of learning styles of Mexican American college students, Dissertation Abstract International , 56, (1) , P. 109-A

43 - Johnson, H.D; LaVoie, J.C.; Mahoney, M.(2001) Interparental Conflict and Family Cohesion: Predictors of Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance in Late Adolescence. Journal of Adolescent Research,16(3).304-318 .

44 - Kang.S.(1999). Learning Style : Implication for ESL/EFL Instruction. FORUM, 37, 4, 6-13

45 - Kurtus, R.(2000): Overcoming the Fear of Speaking to Groups [Online]. Available: www.school-for-champions.com. speaking/fear.htm

46 - Leary, M.R. (1983): Social anxiousness. The construct and measurement . Journal of Personality Assessment, 74,(1), 66 -75.

47 - Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. Foreign Language Annals, 17, 593-598.

48 - Lustig, M.W., Andersen P.A. (1990): Generalizing about communication apprehension and avoidance: Multiple replications and meta-analyses. Journal of Social Behavior and Personality ,5 ,309-340

49 - MacIntyre, P.D. & MacDonald, J. R. (1998) Public Speaking Anxiety: Perceived Competence and Audience Congeniality. Communication Education, 47, 359-365.

50 - McCroskey, J.C., Fayer, J.M. & Richmond, V.P. (1985). Don't speak to me in English: Communication apprehension in Puerto Rico. Communication Quarterly, 33, 185-192.

51 - McCroskey, J. M., Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1985). Communication apprehension among Japanese students in native and second language. Communication Research Reports, 2(1), 11-15.

52 - McCroskey, J.C., Beatty, M.J., Kearney, P., & Plax, T.G. (1985). The content validity of the PRCA-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. Communication Quarterly, 33, 165-173.

53 - McCroskey, J.C., Daly, J.A., Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. (Eds.) (1997), Avoiding Communication, Shyness, Reticence, and Communication Apprehension. 2nd Ed. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.

54 - McCroskey, J.C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S.K. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. Communication Quarterly, 37,100-107.

55 - McKinney, B.C.. (1985) : Treating Communication Apprehension and Avoidance: Past Roots, Future Perspectives. ERIC . No.. ED258298.

56 - Morreale, S.P.; et. Al. (1994) : Student Assessment of Communication Apprehension and Self-Esteem: The Impact of Traditional and Accelerated Public Speaking Instruction. ERIC. No. ED380824

57 - Nimocks, M.J.; Bromley, P.L.; Parsons, T.E.; Enright, C.S.; Gates, E.A.(2001): The Effect of Covert Modeling on Communication Apprehension, Communication Confidence, and Performance. ERIC. No. ED461897.

58 - O'Mara, J., .L.; Allen, K.M.; Long, B.J. (1996) : Communication apprehension, nonverbal immediacy, and negative expectations for learning. Communication Research Reports 13 (1) 109-128.

59 - Opt, S. K. & Loffredo, D .A. (2000) : Rethinking communication apprehension: a Myers-Briggs perspective. Victoria, TX: Heldref Publications.

60 - Paulman, R.G. and Kennelly, K.J. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct. Journal of Educational Psychology, 76, 279-288.

61 - Pearson & Nelson,(1999): An Introduction to Human Communication, McGraw-Hill Companies.

62 - Reid, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. TESOL Quarterly, 21, 1, 87-111.

63 - Reid, J. (Ed.). (1995). Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

64 - Reid, J. (Ed.). (1998). Understanding Learning styles in the second Languages classroom. New York, Prentice Hall Regents,.

65 - Reiff, J. (1992): What research says to the teacher: Learning styles. Washington, DC: National Education Association of the United States.

66 - Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. (1989). Communication: Apprehension, avoidance, and effectiveness. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.

67 - Rosenfeld, L.B.; et . al .(1995): Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence of Academically Gifted Students. ERIC. No. EJ497375.

68 - Steyer, R., Ferring, D., & Schmitt, M. (1992) . States and traits in psychological assessment. European Journal of Psychological Assessment, 8,(1) 79-98.

69 - Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, deficit, skills and cognitive capacity. Journal of Educational Psychology, 71, 573-582.

70 - Todman, J., E. Monaghan.(1994): Qualitative differences in computer experience, computer anxiety, and students use of computers - A path model. Computers in Human Behavior 10(4) 529-539.

71 - Velijaca,K.A & Rapee,R.M.(1998):Detection of negation & positive audience behoviours by socially anxious subjects . Behaviour Research & Therapy, 36,311-321.

72 - Watson, A,K.. (1987) : Communication apprehension: student demographic characteristics at the pennsylvania state university. ERIC . No. ED297398.

73 - Winiecki,K.L; Ayres,J.(1999): Communication Apprehension and Receiver Apprehension in the Workplace. Communication Quarterly, 47, 4, 430-439.

74 - Woodrow,L.J.(2001): Towards a Model of Adaptive Language Learning: A Pilot Study. ERIC. No . ED456645.

75 - Yin Mak,B.S &White,C.(1997). Communication apprehension of Chinese ESL students. Hong Kong journal of applied linguistics, from http://ec.hku.hk/hkjal/vol2.htm.

76 - Yaacob,A.(1999): understanding oral communication Anxiety Among Malay learners At universities UTARA Malaysia. from http://www.uum.edu.my/ppp/webppp/ABSTRAK/univ/sbps.htm.

بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية



د. عبد الودود مكروم [*]

مقدمة :

لاشـــك فى أن العلم هو أحد المقومات الأساسية فى حضارة المجتمع الإنسانى المعاصر ، ومـــن ثم فقد أصبحت التطورات العلمية والتكنولوجية من أهم مؤشرات التمايز بين المجتمعات. الأمـــر الـــذى فرض على حياتنا المعاصرة كثيرا من تقنيات النظام العلمى والتكنولوجى لضمان الارتقـــاء بحياة الإنسان ونهضة المجتمعات ، وتلاقت وجهات النظر ورؤى الفكر المختلفة حول حاجة المجتمع الإنسانى إلى ضبط وجهة هذا التطور نحو غايات وقيم محددة.

إن العلاقة التفاعلية بين العلم والتقنية أصبحت من متطلبات العصر الذى نعيش فيه ، ومن ثـــم تـــزداد حاجتـــنا إلى إتقان بعض المهارات الأساسية لتوظيف التكنولوجيا فى حياتنا بصورة أفضـــل، الأمر الذى يتطلب كثيرا من المهارات العلمية التى نحتكم إليها فى كثير من قراراتنا[1]. وقـــد أدى غـــياب اتفاق فى الإطار التفسيرى والمنهجى لكثير من القضايا العلمية المثارة [مثل: الـــتلوث، المخاطـــر النووية ، استنزاف الموارد الطبيعية ، سيطرة الآلة على الإنسان ، مخاطر التكنولوجـــيا الحيوية Biotechnology] إلى التفكير فى البحث عن نموذج أساسى جديد new paradigm يعمـــل بمـــثابة إطـــار لفهـــم وتحليل وتفسير كثير من الظواهر المجتمعية والكونية الجديـــدة، وذلـــك نتـــيجة لعدم التوازن بين إبداعات العلم واستيعاب الإنسان لمستحدثات التطور التكنولوجى[2].

وقد لعبت الثورة العلمية والتكنولوجية المتقدمة دورا كبيرا فى إعادة فحص النسق القيمى وثقافات الشعوب ، حيث إن مثل هذه التحولات السريعة قد نقلتنا من " *أزمة القيم* " أى عدم القدرة علـــى تفســـير الســـلوك فى ضوء ثوابت مرجعية إلى " *قيم الأزمة* " ذلك أن مستحدثات التطور العلمى والتكنولوجى قد تخلق كثيرا من الأزمات ، مما يتطلب زيادة الحاجات إلى نموذج ورؤية

---

[*] أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية – جامعة المنصورة .

مغايرة فى التفسير والقبول[*] . وقد زاد هذا كله من إشكاليات تتعلق بصعوبة التنبؤ بقيم المستقبل. فــإذا كانت الثقافة هى فى التحليل النهائى استراتيجية أى شعب فى التكيف مع المستجدات ، وأن المجتمع المعاصر يستند فى تقدمه على المعلومات وإبداعات العقل الإنسانى ، فقد كان لزوما على المجــتمع الإنســانى المعاصر أن يسعى لتأسيس / أو استجلاء مرجعية ثقافية حاضنة لقيم العلم وتؤكد على البعد الاجتماعى- الإنسانى فى تطبيقاته.

لقد أثرت التكنولوجيا المعاصرة على القيم بصورة واضحة ، إذ أن القيم قد تغيرت لتلائم هــذا العالم الجديد الذى صنعته التكنولوجيا ،هذا التغير الذى يعكس وجهة جديدة فى العلاقة بين عــالم الإنســان وعالم المادة ، ومن ثم تنامى بعد *القيمة الفورية* ، *Cash - value* فى كثير من تقديــرات القيم المعاصرة. وعلى أثر ذلك ظهر فى مجال المعاملات الاقتصادية ما يمكن تسميته *قيم المعاملات* *Business value* "[**]، إلا أننا ينبغى أن نكون على وعى بوجهة هذا التغير ، إضــافة إلــى دقــة الســيطرة على العوامل الداعمة له أو المؤثرة فيه، وبما يؤكد معنى الوجود الإنســانى فــى مجتمع تحت مظلة قوية من الثقافة [بما تشتمل عليه من مرجعية معيارية ، وقيم دينــية تؤكــد العلاقة بين الإيمان والسلوك]. ولعل من أهم خصائص العلم فى هذا القرن، اندماج العلم والتكنولوجيا فى نظام متكامل بحيث يصعب الفصل بينهما ، إضافة إلى أن هذا الاندماج قد أثــر فى طبيعة المعرفة العلمية ذاتها . ويؤكد فلاسفة العلم أن هذا التطور فى طبيعة العلم ، قد تعــدى مجرد إضافة حقائق ونظريات جديدة إلى ظهور روح جديدة وفلسفات مختلفة ، مما يؤكد حاجــة المجتمع الإنسانى إلى مرجعية ملائمة Paradigm تعكس كثيرا من المعانى حول ثقافة العلم وقيمه [٤] .

(*) فــى إطــار قــيم الأزمة ، بدأ كثير من القيم فى الذيوع والانتشار بعد قبولها، خاصة تلك القيم المتصلة بالسلام والمحــبة واحــترام البيئة وحمايتها ، وبدأت الدعوة إلى قيم إنسانية جديدة ، كاحترام الحياة والمسئولية تجاه الأجــيال القادمــة ، وحمايــة البيئة ، وبات من المألوف أن نفهم أن هذه القيم وغيرها عناصر أخلاقية يبنى عليها الضمير العلم للقيم الإنسانية كلها[٣]

(**) يمكن الرجوع إلى :

- **N . jackson & P. carter ; "looking forward to the past of Business Ethics" <u>J. of Industrial and Commercial Training</u> [Val 26 – No 10 , 1994] pp 23 – 25 .**
- **M . R .ond , "Business ethics , where do we stand ? towar Anew in quiry" <u>J . of Mangement Decision</u> [Val 34–No 4,1996], pp – 54 – 61.**
- **J. P. Thiroun; Ethics- Theory and practice 3rd edition (V. Y, Macmillan Co, 1986), pp. 324-346.**

وفيما يرى [*Millington*] أننا فى حاجة إلى تنمية بعض الأسس المعرفية والأطر القيمية basic value framework حـول تطبـيقات العلم والتكنولوجيا فى الوقت الراهن ، خاصة أن مشكلة العلم المعاصر أصبحت ذات صلة وثيقة بمدى وعى الإنسان بقيمة العلم وأهمية التطبيقات العلمية فى تأكيد علاقات إيجابية ناجحة مع البيئة ، ومن ثم تزداد الحاجة إلى تنمية الثقافة العلمية لـدى المواطنين بكل ما يتعلق بأركان الحضارة العلمية والتكنولوجية المعاصرة(٥). وتواصلا مع هـذا ، يوضـح [*M. Perutz*] أهمية النظر إلى البعد العلمى فى تكوين الإنسان من زاويتين: ***الأولـى*** تـتعلق بما يمكن تسميته *الوعى العلمى/ أو الثقافة العلمية* Scientific awareness & literacy، بمـا يؤكد أن البحث العلمى هو أنبل مساعى العقل البشرى، وأن هذا العلم يحمل فى طياته أهدافا سامية ، ومن ثم فإن الثقافة العلمية تمكن الإنسان من التعايش مع التطورات العلمية والتكنولوجـية، وتمكنه كذلك من استخدام أمثل وآمن لمنتجات التكنولوجيا المعاصرة والتصنيع ، أمـا ***الثانية*** فإنها تتعلق بموقف الإنسان ذاته من قضايا العلم وغايات التطور العلمى ، بما يبرز أهمية الحاجة إلى صيغ جديدة ضابطة لغايات البحث العلمى – أو إن شئنا تحديدا لتوظيف نتائجه مشروطا بسعادة الإنسان وارتقاء المجتمعات. وهذه الزاوية الأخيرة تتعلق بما يمكن تسميته " القيم العلمية[Scientiric values] " (٦) .

ويؤكـد العالم المصرى [*أحمد زويل*] الحائز على جائزة نوبل فى العلوم – الكيمياء ، أنه ينـبغى ألا ينظر إلى التقدم العلمى على أنه نوع من الرفاهية ، فى حين أن دولا كثيرة تعد التقدم العلمـى والـثقافة العلمـية جزءا من نسيج المجتمع وليس مجرد ترف [كما فى أمريكا وألمانيا والصـين]، وأوضح أنه لابد من انتفاضة علمية انطلاقا من قاعدة علمية تقوم على ثلاث ركائز أساسية :

الأولـى : وجـود جهد علمى منظم ، فالمجهودات الفردية لعمل بحث علمى لا يمكن أن تؤدى وحدها إلى بناء قاعدة علمية .

الثانـية : وجـود مراكز علميـة قادرة على الاتصال المستمر والفعـال بالمؤسـسات العلمية العالمية وهى ما يطلـق عليها "*مراكز التميز / أو التفوق* Centers of Excellence" وهـى الـتى تقـوم باجتذاب أفضل العلمـاء وتحقق لهـم الإمكانيات للتفاعـل مع المراكـز العلمـية المهمة فى البلاد الأخرى وفى نفس الوقت تتيح قنوات الاتصال مع العلمـاء .

والثالـــثة : توافر ما يمكن تسميته "*الثقافة العلمية*" فى المجتمع، بحيث يكون هناك اهتمام شعبى عام مما يتحقق من تطورات علمية ، فلابد أن يصبح للاهتمام بالعلم مكان الأولوية فى النسيج الثقافى العام فى المجتمع .

وتعــد الدراسة الحالية استجابة لما تفرضه طبيعة مرحلة التطور فى مجتمعنا المعاصر ، ذلك :

- أن النهضـــة التـــنموية الشـــاملة فى مصـر المعاصرة [مشروع تنمية سيناء ، مشروع توشـــكى، الاكتشـــافات البترولـــية الجديدة ، الاتجاه نحو استثمار الثروات الطبيعية فى مصـــر، .....]، كــل هذا يتطلب بناء قاعدة بشرية تؤمن بالعلم كقيمة وبالتفكير العلمى كمنهج وأسلوب ، وبالتكنولوجيا كأدوات ووسائل داعمة للإنجاز . وتعد القيم العلمية أحد المتطلبات التربوية اللازمة لتكوين القاعدة البشرية / أو النخبة العلمية القادرة على تلبية طموحـــات المجـــتمع تجاه قضايا النهضة والتنمية الحضارية. ومن ثم فإن الاتجاه نحو تنمـــية القـــيم العلمـــية يعـــد أحد الركائز الأساسية التى ينبغى أن نوليها قدرا كبيرا من الاهـــتمام عـــند إعـــادة النظر فى ترتيب الأولويات ، وعندما نتعامل مع أهداف التعليم كترجمة حقيقية لتوجهات فلسفة التربية فى المجتمع المصرى.

- تتزايد حاجة العالم المعاصر لوجود مجموعة من القيم والمعايير ، التى يمكن أن نحتكم إلـــيها فـــى اســـتخدام التقنيات المختلفة [استخدام الإنسان للطاقة النووية ، وأخلاقيات الـــتعامل مـــع الكائـــنات الحـــية ومصادر الثروة الطبيعية] ، هذا بالإضافة إلى تأكيد الاعتـــبارات الخاصـــة بمضـــامين القـــيم فى تقييم مشروعات البحث العلمى والتقنيات المرتبطة به[٧]. ومن بين الاتجاهات التى تؤكد هذا المعنى ، ما جاء فى دراسة [D. E *Shower & R . L . shrigley - 1995*] حيـــث أعطت تأكيدا خاصا على دور التربية فى تنـــاول قضايـــا العـــلم والتقنيـــة والمجتمـــع [*Science - technology and society [S. T . S*] ومجموعـــة القضـــايا المرتـــبطة بها. ومن ثم ينبغى أن تضطلع التربـــية بمسئولياتها على كل المستويات وفى كل الأنظمة بتنمية الوعى العلمى لإدراك تفـــاعلات/ أو تأثـــيرات العلـــم والتقنـــية على المجتمع ، وأن تحصن نفسها من الآثار الاجتماعية الأخلاقية الناتجة عنها [٨].

- على ضوء ما أسفرت عنه مراجعة "*استراتيجية تطوير التربية العربية* – ١٩٩٥" من خـــلال المـــنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ اليسكو، حيث تم تحديد معالم التربية

المــرجوة من أجل مواجهة التغيرات العالمية على الصعيد العلمى والاجتماعى فقد أكد *تقريــر لجــنة وضــع استراتيجية تطوير التربية العربية* " أن عالم الغد هو عالم العلم والــتقانة وما يرتبط بها من منهج فى التفكير وقدرة على استخدام التقنية أو التكنولوجيا المــتجددة ، والقدرة على اتخاذ القرار ، والكفاية فى حل المشكلات ، وفهم العلاقة بين العلــم والتكنولوجــيا والمجتمع. وهناك من التقارير ما يؤكد على ضرورة البحث عن أهــداف جديــدة للتربــية العلمــية ، تأخذ فى الاعتبار أهمية تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعــية لــدى جميع أفراد المجتمع ، نتيجة التفاعل المتنامى بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع بصورة وظيفية(٩) .

ونظــرا لمــا يتميز به طالب المرحلة الثانوية من خصائص معينة ترتبط بطبيعة المرحلة العمــرية الــتى يمر بها [منها : ما يتعلق بطبيعة التكوين المعرفى ، وما يرتبط بمستوى النضج القــيمى والأخلاقى ، إضافة إلى بعض الاعتبارات الخاصة بمستويات الطموح التى تحرك إرادة الفعــل لــدى الطالب فى هذه المرحلة ، والخصوصيات المميزة للقيم العلمية] ، كانت أهمية هذه الدراسة فى محاولة البحث عن " بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

مشكلة الدراسة :

إن تنمــية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية هى مهمة تربوية تتحرك بين قطبين: **الأول** يــتعلق بتنمية قدر مشترك من الثقافة العلمية لدى جميع الطلاب تمكنهم من معايشة عصر العلــم بتقنياته ومستحدثاته ، **والثانى** هو التكوين العلمى وحفز إرادة الطلاب تجاه قضايا الإبداع العلمــى وإنماء قدراته. وفى الحركة الفاعلة بين القطبين ، يتأكد لدى الطلاب المعانى المقصودة بالعلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

وتعــد القــيم العلمــية أحد ركائز التعليم المتميز Quality Education فى عالم يموج بالتغــيرات وتتدفق فيه المعلومات والاكتشافات يوما بعد يوم . ذلك أن إسهام التربيــة فى تنمية القيم العلمية لدى الناشئين من أبنــاء المجتمع ، يهدف إلى تنميــة الوعى العلمى ، Scientific awareness كــأحد الأهــداف المأمولــة لفلسفة " *العلم للجميع*"، ويعنى من زاوية أخرى ببناء المجتمع القادر على إنتاج المعرفة. والوعى بصيغ وأساليب تراكمها، إنه المجتمع الذى يشيع فيه معــنى التخزين الحى للمعلومات الأساسية فى عقول أفراده – كما يستدل على ذلك من الاستجابة الواعية لإبداعات العلم ومستحدثات التكنولوجيا .

ومـن زاوية أخرى ، فإن تضمين القيم العلمية فى التربية Implicit scientific value Education - ISVE تعد ضرورة ملحة فى الوقت الحالى ، لأنها الأساس فى تكوين الأخلاقيات المهنية العلمية Scientific Professional ethics ، وفى ضوئها تتضح أمانة التجريب العلمى والتعامل مع البيانات، والاحتفاظ بالسجلات، وتبليغ النتائج ، والأمان العلمى ، والتعامل الآمن مع النفايات ، وآداب الحوار والاختلاف العلمى(١٠) .

وهـناك كثـير مـن المؤشـرات التى تشير إلى قصور دور المدرسة الثانوية فى تحقيق وظيفتها العلمية على الوجه الصحيح منها:

- أن هـناك كثيراً من العوامل التى أدت إلى تهميش دور المدرسة الثانوية وإعاقتها فى تحقيق أهدافها التربوية المأمولة(١١) ، ومنها على وجه الخصوص ظاهرة الدروس الخصوصية [مما أدى إلى تحول الأداء التعليمى فى جملته إلى علاقة بين عقل الطالب ومحتوى دراسى معين عند أدنى مستوى للعمليات العقلية : الحفظ / التذكر].

- انـبهار كثـير مـن الطلاب والناشئين بحضارة المجتمع الغربى وإنجازاتها فى مجال العلم والتكنولوجيا ، مما دفعهم كثيرا إلى رغبة الاستهلاك والتقليد ، دون إمعان النظر فى أسباب امـتلاك المقـدرة العلمـية وصناعة التكنولوجيا، مما قد يؤدى إلى ضعف مستوى طموح الطلاب تجاه قضايا الابتكار والإبداع العلمى. أما حالة كهذه التى نعيشها تقديسا للعلم الغربى وتقنـياته/ أى الانـبهار الكلى بإنجازات علماء الغرب، فإنها تولد فى نفوس أبنائنا الشعور "*بالتبعية*" ، وأن الصحيح هو ما يدل عليه النموذج الغربى ، ومن ثم تتحول القيم العلمية إلى صورة الوجهة الأخرى لتبرير قيم استهلاكية معينة.

- أن هـناك نقداً مستمراً لدور المدرسة فى إعداد وتهيئة طلابها للاندماج الواعى فى حضارة العصـر ، مـن خلال بناء شخصية التلميذ بقدرات عملية متميزة ، تجعله قادرا على جعل المـتقدم يوما بعـد يوم أقرب إلى حاجاته الحقيقية وقيمـه وتطلعاته . إنها المسئولية العلمية للمدرسـة التى ينبغى أن تأخذ فى الاعتبار تحقيق التـوازن بين متغيرات الحاضر والإعداد لعـالم المستقبل ، عن طريق السعى لإكساب التلميذ رؤية علميـة متكاملة الأركان : تستند الحقائق والنظريات العلميـة ، والتطبيقـات الوظيفية الدالـة على مصداقيتهـا ، والمعايير والمحكات القيمية والأخلاقية المرتبطة بها .

وبالرجوع إلى بعض الدراسات العلمية ذات الصلة بالموضوع تبين:

(أ) أن هناك دراسات تؤكد على " *أخلاقيات العلم والمسئوليات المرتبطة به*" :

- حيث تشير دراسة [الطنطاوى – ٩٨][١٢] إلى تأكيد مسئولية التعليم فى جميع مراحله للارتفاع بمستوى الوعى Awareness Raising بأخلاقيات العلم وقيمه . وعلى مستوى المرحلة الثانوية والجامعية ، فيكون ذلك من خلال التخطيط للتفاعل الاجتماعى Social Action Planning ، وذلك لتأكيد المضامين القيمية فى قضايا العلم وتقنياته ، إضافة إلى الاتجاه نحو عمق التحليل العلمى وشمولية التفسير واستخلاص النتائج.
- وتوضح دراسة [*J- johnston , 1995*].[١٣] مسئولية التربية فى أن تتناول بعمق أكثر مما هو موجود الآن قضية " أخلاقيات العلم والقيم المأمول التأكيد عليها"، وذلك لأنها من القضايا التى تحدد موقف المجتمع من مسيرة التطور العلمى والتكنولوجى المعاصر.
- أكدت دراسة [*W. C . Kye - 1996 - 343*][١٤] على ضرورة اهتمام التربية العلمية بإثراء وعى الطلاب بقضايا المجتمع ، إذ ينبغى أن تهتم النظم التربوية بتخريج مواطنين مستنيرين لديهم المقدرة والكفاءة للتعامل مع القضايا المجتمعية المتصلة بالعلم [مثل : مهارات التحليل العلمى لهذه القضايا ، تملك الأطر النظرية والعلمية لتفسير الأحداث ومشكلاتها ، وضع الحقائق والمفاهيم العلمية بين طرفين : **الأول** يتعلق بالنظريات العلمية **والثانى** يتعلق بالتفسير البيئى وتوظيف النتائج ، وتنمية الإحساس بالمسئولية والمشاركة تجاه قضايا العلم ومشكلات البيئة / أو المجتمع ذات الصلة بالعلم ، ......]
- وقد أوصت " اللجنة الدولية للبيئة والتنمية [١٥]

" *World Commission on Environment and Development - 1987* " بضرورة التركيز على حث التلاميذ على إدراك المضامين القيمية فى اختياراتهم Value content in their choices من خلال أنشطة التعلم Learning Activities ، والتى يكون لها انعكاسات واضحة على تكوين قيم إيجابية نحو العلم والبيئة والمجتمع الذى يعيشون فيه.

(ب) وهناك دراسات تتعلق "***بتنمية القيم العلمية وأساليب قياس فعاليتها***" :

- فقد هدفت دراسة [يوسف سيد محمود ، ١٩٨٨][١٦] إلى إلقاء الضوء على دور الجامعة فى تنمية بعض القيم العلمية لدى طلابها ، وأبرزت الدراسة عدم وجود فعالية للإعداد الأكاديمى فى الجامعة [فى حدود عينة الدراسة] ومن ثم افترضت الدراسة أهمية الحاجة إلى تقديم مقررات دراسية لتنمية القيم العلمية ومنها تاريخ وفلسفة العلوم .

- وتهـدف دراسة [منى عبد الصبور – ١٩٩٠][١٧] إلى الكشف عن القيم العلمية التى تحدد السـلوك العلمى لمعلمة العلوم أثناء إعدادها بالكلية فى ضوء متغيرات : الإعداد الأكاديمى والمهـنى، تفـاعل الطالب مع الأساتذة والطلاب أثناء التربية العملية ، وأثر خبرات المناخ الجامعى على تغير هذه القيم. وقد أبرزت الدراسة عدم وجود تأثير للدراسة الأكاديمية على تغير القيم العلمية لدى طالبات كلية البنات / جامعة عين شمس.

- وقـد أكـدت دراسة [أحمد شبارة – ١٩٩٢][١٨] على أهمية تنمية القيم العلمية لدى طلاب المـرحلة الـثانوية بطريقة مباشرة من خلال مناهج دراسية محددة، مع تأكيده على بعض الاعتبارات الخاصة بطرق التدريس ومعايير التقييم .

- وقـد تبيـن من دراسة [محمد محروس ، خليفة إبراهيم – ١٩٩٢][١٩] وجهة نظر الطلاب عيـنة الدراسة من السنوات النهائية فى بعض كليات جامعة أسيوط : سوهاج ، قنا ، أسيوط حول أهمية القيم العلمية ، وقد اظهرت النتائج ثلاثة محاور فى تصنيف القيم العلمية هى: قيم *علمية ذاتية* مثل : السعى إلى طلب العلم ، المثابرة العلمية ، البحث عن الحقيقة، *وقيم علمية مـع الغير* مثل: الأمانة العلمية، تقدير جهود العلماء، *وقيم علمية مع المجتمع* مثل: البحث العلمى المفيد فى خدمة المجتمع.

- وقد هدفت دراسة [ليلى حسام الدين – ١٩٩٤][٢٠] إلى تنمية بعض القيم العلمية لدى طلاب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى من خلال تدريس مادة العلوم. وقد أبرزت الدراسة أهمية استخدام طريقة الحوار والمناقشة إضافة إلى التحليل العلمى فى تنمية القيم العلمية لدى أفراد العينة .

- وقـد أضاف [فايز محمد عبده- ١٩٩٥][٢١] فى دراسته أهمية استخدام مدخل" *سير العلماء*" فى تنمية القيم العلمية ، حيث إن معايشة سير العلماء تعد أحد عوامل زيادة الطموح العلمى عـند الطـلاب ، إضـافة إلـى أن دراسة تاريخ العلم والعلماء يسهم فى زيادة فهم الأبعاد الاجتماعـية للعلـم. وقد تم إعداد كتيب سيرة العلماء [جابر بن حيان ، الحسن بن الهيثم ، جاليلـيو جالـيلى، لويـس باسـتير] فى محاولة لتوضيح القيم العلمية المرتبطة بالأعمال والاكتشافات التى قام بها العلماء. وقد قامت الدراسة على أساس تطبيق مقياس القيم العلمية [ويشـتمل على خمس قيم : المثابرة العلمية ، والأمانة العلمية ، الإيمان بالطرق العلمية ، أخلاقـيات العلم ، التواضع العلمى]. وقد أكدت نتائج الدراسة أهمية استخدام هذا المدخل فى تنمية القيم العلمية .

- ومن جانب آخر ، فقد أسهمت دراسة [سامية بغاغو – ١٩٩٦][٢٢] فى بناء أداة للكشف عن القـيم الحاكمة للتفكير لدى طلاب الجامعة. وقد تضمن المقياس مجموعة القيم العلمية التالية اليقينـية ، الموضوعية ، الحيادية ، الأمانة العلمية ، التخطيط، الوعى بالزمن ، الأصالة ، الاعتداد بالنفس ، العقلانية ، الشجاعة الفكرية ، الإخلاص ، تحمل المسئولية.

- وقد كان من أهم توصيات [المؤتمر القومى العربى، ٢٠٠١] حول : نشر *وتأصيل الثقافة العلمـية فـى المجـتمع* ، مـا يؤكد مسئولية مؤسسات المجتمع / وبصفة خاصة المدارس والجامعـات فـى نشـر وتأصيل الثقافة العلمية لدى طلابها . هذا إلى جانب ضرورة قيام الأجهـزة العلمية فى الدولة ممثلة فى مؤسسات التربية والتعليم والجامعات ومراكز البحوث والمعـاهد المتخصصة بالعمل على إحداث ثورة حقيقية فى مجال البحث العلمى بهدف خلق بيـئة علمـية مواتـية تزدهر فيها العلوم ويشعر فيها المواطن العادى بأهمية ومكانة العلم والعلماء والثقافة العلمية[٢٣].

وتواصلا مع هذا المعنى ، فإن المتتبع لما نشر فى المؤتمرات الخاصة بالتربية العلمية فى الآونـة الأخـيرة يمكـن أن يلحـظ بوضوح زيادة الاهتمام بتدريس العلوم فى سياق اجتماعى والاهتمام بما يسمى " المسؤولية الاجتماعية للعلم"[٢٤] .

ويوضـح [*R. G - Meyer*] بعـض الأسـباب الـتى تدعـو إلى زيادة الاهتمام بتنمية القيم والأخلاقيات العلمية فى المدارس والجامعات ، ومنها [٢٥] :

- أن المجتمع العلمى لم يعد ينظر إلى العلم على أنه ذلك النسق الموضوعى الخالى من القيم، ولكن النظرة اختلفت وأصبحت تعد العلم إنتاجا للجنس البشرى / أى من صنع الإنسان ومن أجله، وأن له ضوابط اجتماعية مثل أى نسق آخر .

- أن المجتمع الدولى أصبح أكثر وعيا بدور العلم وجهود العلماء فى المجتمع ، ومن ثم يتوقع أن يكون هناك نوع من المحاسبة / أو التقدير من قبل المجتمع تجاه العلم وآثاره، كما يتوقع من العلم أن يحدد سياسته وبرامجه فى إطار من المبادئ والقيم الأخلاقية .

- أن الـتقدم الحديـث فى المعرفة العلمية ، قد قدم للمجتمع خيارات ذات معان متعددة ، مما يترتـب علـيه إصدار أحكام قيمية ، ومن ثم تكون الحاجة إلى وجود أخلاقيات وقيم تحكم العلم/ أو الأداء العلمى .

تساؤلات الدراسة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة على السؤال التالى :

[إلى أى مدى تسهم المدارس الثانوية العامة فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟]

وعن هذا السؤال تتفرع التساؤلات التالية :

١- ما دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم لدى طلابها ؟

٢- ما واقع إسهامات المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟

٣- ما نوع وطبيعة المشكلات التى تعوق المدرسة الثانوية عن تحقيق دورها فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟

٤- ما الاعتبارات والمتطلبات اللازمة لإثراء فعالية دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على حدود / وإسهامات المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، وذلك استنادا إلى المعالم المميزة للوظيفة العلمية للتربية ، والتعرف على واقع دور المدرسة والمشكلات التى تعيق فعالية دورها فى هذا المجال ، وذلك فى محاولة لتحديد بعض المتطلبات اللازمة لنهوض المدرسة الثانوية بدورها فى مجال تنمية القيم العلمية لطلابها ، إضافة إلى تحديد بعض الاعتبارات لضمان فعالية دورها فى هذا المجال .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية فى أنها تضع التربويين وجها لوجه أمام مسئولياتهم الحقيقية فى مواجهة إشكاليات مسيرة التطور العلمى والتكنولوجى المعاصر ، فى محاولة لاستجلاء معالم الوظيفة العلمية للتربية ، ومن جانب آخر ، تسهم الدراسة فى الكشف عن معالم دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، مؤكدين بذلك على بذل الجهود من أجل ضمان جودة المنتج التعليمى فى مرحلة التعليم الثانوى. هذا بالإضافة إلى توضيح أهمية الأسس العلمية والتربوية التى تمكننا من إعادة النظر / أو الاتجاه نحو التطور والإصلاح فى مجالات :

- سياسة إعداد المعلم وتدريبه ، فى محاولة لتوصيف كفايات الأداء المتوقع لمعلمى المرحلة الثانوية لتنمية القيم العلمية .

- محـتوى المناهج الدراسية – والأنشطة المصاحبة لها ، مع التأكيد على المضامين العلمية والقيمية فى مجموع خبراتها .
- نظم الامتحانات والتقييم ، فى ضوء مستويات متقدمة للعمليات العقلية، وبما يضمن الأسلوب الأمثل لرفع كفاءة التمثيل المعرفى لدى الطلاب .
- تطوير نظم علاقات الطالب بالمعامل المدرسية والمختبرات ، مع التأكيد على أسلوب "فريق العمل" فى إنجاز بعض المهمات العلمية فى المدرسة .
- انفتاح المدرسة على المجتمع الخارجي [النوادى العلمية ، المعسكرات ، والمتاحف العلمية ، الزيارات الميدانية] ، بما يحفز إرادة الطلاب تجاه قضايا العلم والإبداع العلمى.
- إعـداد وتهيـئة المناخ المدرسى فى صورة ملائمة تجعل من العلم قيمة ومن العلماء نماذج قـدوة ، ومن تكنولوجيا العلم وسائل للإبداع والارتقاء ، كل هذه العناصر تهيئ أمام الطلاب ما يمكن تسميته " المناخ العلمى فى المدرسة " بما يدفع الطلاب دائما إلى التفكير فى جدوى العملية التعليمية وطبيعة الأهداف المأمولة.

منهج الدراسة :

تستلزم طبيعة الدراسة الحالية استخدام " المنهج الوصفى"، من خلال :

(أ) *دراسـة نظـرية* ، وذلـك بالـرجوع إلى أدبيات التربية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ، وفى محاولة لاستجلاء معالم / وحدود الإسهامات المتوقعة للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

(ب) *دراسـة ميدانـية* ، وذلك فى محاولة تهدف إلى توصيف واقع الممارسات التعليمية داخل المدرسة الثانوية فى علاقتها بتنمية القيم العلمية ، والتعرف على مجموعة المشكلات التى تعيق فعالية دورها فى هذا المجال ومقترحات حلولها .

مصطلحات الدراسة :

القـيم العلمية : يمكن تعريف القيم العلمية بأنها :" مجموعة التصورات العقل / وجدانية الـتى تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم البنائية والوظيفية ، والتى تيسر للإنسان فهم علاقاته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها ".

الوعـــى العلمـــى : يمكن تعريف الوعى العلمى بأنه: قدرة الفرد على استجلاء المضامين العلمـــية فى وصف متغيرات الواقع البيئى وتفسير أحداثه ، والاستبصار بالآثار المحتملة لتنامى علاقات العلم بالبيئة. هذا بالاضافة إلى تنمية مدركات الفرد حول مسئولياته فى استيعاب متغيرات العلم ومستحدثات التكنولوجيا وحسن توظيفها .

عينة الدراسة [*]– وأدواتها :

اعتمدت الدراسة الميدانية على :

(أ) اســتبيان موجـــه إلى مدرسى المدارس الثانوية العامة [تخصص علوم ورياضيات] حول مفهوم القيم العلمية ، والمشكلات التى تعيق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، ومقترحات حلولها.

(ب) اســتبيان موجـــه إلـــى طلاب المدارس الثانوية العامة [الصف الثالث/ تخصص علمى ورياضـــيات]، حـــول واقـــع دور المدرســـة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ومتطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال .

(ج) مقابلـــة مـــع بعـــض موجهى العلوم والرياضيات للوقوف على بعض الاعتبارات اللازمة لتفعـــيل دور المدرســـة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ووجهة نظرهم حول شروط الخبرة التربوية ، وأداء المعلم فى هذا المجال .

- *من أهم الاعتبارات التى احتكم إليها الباحث فى تحديد عينة الدراسة:*

– تـــم اختـــيار *عينة المدرسين* لما لهم من صلة وثيقة بالتلاميذ فى المحيط العلمى الأكاديمى ، ومجالات الأنشطة ذات الصلة بتنمية القدرات العلمية للطلاب . وأن تشتمل عينة المدرسين على تخصص العلوم والرياضيات نظرا لطبـــيعة الـــتكامل بيـــن أهداف المواد التدريسية لكل منهما فى تحقيق أهداف الوظيفة العلمية للتربية [إكساب المعـــرفة العلمية حقائق ومفاهيم ونظريات] تنمية القيم العلمية ، تنمية مهارات التفكير والوعى العلمى ، تنمية مهارات التحليل الاستقرائى والاستنباطى ....]

– وتم اختيار *عينة الطلاب* لما لآرائهم ومقترحاتهم من وزن خاص باعتبارهم الفئة التى يعنيها أمر هذه الدراسة، بـــل هـــم القادرون وحدهم على إعطاء صورة واضحة وحقيقية يمكن الاستناد إليها فى التعرف على واقع دور المدرسة فى تنمية القيم العلمية – ومهارات التفكير والوعى المرتبط بها .

– وتم اختيار *عينة الموجهين* باعتبار دورهم الوظيفى فى عمليات التوجيه الفنى ، ولما لآرائهم ومقترحاتهم من أهمية بالغة للوقوف على بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية والاسهامات المتوقعة فى هذا المجال.

خطة الدراسة :

يمكن تحديد خطة الدراسة فيما يلى :

أولا : دراسة نظرية تشتمل على العناصر التالية :

- ماهية العلم ووظائفه.
- القيم العلمية : المفهوم ودلالات التحليل .
- محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية .

وذلك عن طريق :

(أ) إلقــاء الضوء حول مفهوم العلم والمعرفة ، وطبيعة المنهج العلمى فى التفكير ، مع الإشارة إلى بعض معالم المنظور الإسلامى للعلم .

(ب) الــرجوع إلـــى أدبـــيات التربية فى محاولة للتعريف بمفهوم القيم العلمية ومهارات الوعى والتفكير المرتبط بها ، ومؤشرات السلوك الدالة عليها .

(ج) محاولـــة استجلاء معالم الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها، وذلك بالرجوع إلى أدبيات التربية ونتائج الدراسات العلمية فى هذا المجال، بما يمكننا من الوصــــول إلى إطار مرجعى لتوصيف/ أو تقييم الواقع الحالى لإسهامات المدرسة الثانوية فى مجال تنمية القيم العليمة.

ثانيا : دراسة ميدانية تقوم على أساس:

- **استبيان موجه إلى كل من معلمى العلوم والرياضيات بالمدارس الثانوية العامة، والآخر موجــه إلـــى الطلاب ، بهدف التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية ، والمشكلات التى تعوقها عن تحقيق ذلك ، ومقترحات حلولها.**
- مقابلة مع بعض الموجهين تخصص علوم ورياضيات، للوقوف على بعض الاعتبارات اللازمـــة لتفعـــيل دور المدرســـة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ووجهة نظرهم حول شروط الخبرة التربوية ، وأداء المعلم فى هذا المجال .

ثالثا : التوصيات والمقترحات

علـــى ضـــوء مـــا تتوصـــل إلـــيه الدراسة من استخلاصات ونتائج ، يمكن اقتراح بعض التوصيات التى من شانها تحديد مسئولية المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، مع الإشارة إلى بعض الاعتبارات / أو الشروط التى تساعد على تفعيل دور المدرسة فى هذا المجال.

الإطار النظرى للدراسة

لقـد أصبحت العلوم وتطبيقاتها من السمات المميزة للمجتمع العالمى المعاصر ، مما جعل الإلمـام بـبعض أطرافها يعد ضرورة ملحة لفهم وتحديد القيم الإنسانية ، وللتعرف على الطابع المميز للمشـكلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية فى عالمنا المعاصر ، حيث تلعب العلوم الطبيعـية فى وقتنا الحاضر دورا أساسيا فى كل جانب من جوانب حياتنا ، وهى تتصل بطريقة مباشرة وغير مباشرة بنوعية حياة المواطن. ومن زاوية أخرى فإن المنافسة قوية بين المجتمعات فى بناء / وتملك "*قاعدة علمية قوية* " باعتبارها أحد المعايير المعاصرة للتمايز ، إضافة إلى أنها تعد ركيزة أساسية فى تحقيق أمن وسلامة الدولة بوجه عام.

وتعد القيم العلمية أحد متطلبات الاندماج الواعى مع مسيرة التطور التكنولوجى المعاصر؛ وذلك أنها تعد بمثابة حلقة الاتصال الفعالة بين العلم والتكنولوجيا فى علاقتهما بالمجتمع ، ومن ثم فإن تنمية القيم العلمية لم يعد قاصرا على النخبة العلمية ، بل أصبح من أساسيات المواطنة ، فهى تحسـن من قدرة الإنسان على التكيف وتحقيق ارتقاء نوعى فى نظرية الحياة ، إضافة إلى أنها تنمى لدى الفرد قدرات متميزة فى الاختيار وصناعة القرار ، واتساع الأفق للتفكير فى توجهات مسـيرة العلم وانعكاساتها على مستقبل البشرية. هذا بالإضافة إلى تنمية درجة معينة من الوعى الأخلاقى والمسئولية الاجتماعية.(٢٦)

وتقر المجتمعات العلمية أنها فى أشد الحاجة لدعم المواطنين للعلم ، ولا يمكن أن تنال ذلك الدعـم الذى تنشده ما لم يعرف المواطنون ماهية العلوم ووظيفتها ودورها فى التنمية ، وما يقوم بـه العلمـاء لخدمـة الوطن والمواطنين ، ولهذا يجب أن يكون لديهم مستوى ملائم من المعرفة بطبـيعة الممارسـات العلمية [دور العلماء والباحثين ، البعد الاجتماعى والمضمون القيمى فى إنجـازات العلـم] ومن دون مواطن واع علميا ، سوف يجد العلماء صعوبة فى الحصول على الدعـم المناسب والتأييد المعنوى لما يقومون به من دراسات وبحوث(٢٧) ومن ثم ينبغى أن يتجه دور التربية إلى دعم ما يمكن تسميته " *الثقافة العلمية* " لتشكل عنصرا أساسيا فى وعى المواطن.

ولما كانت القيم العلمية بمثابة حلقة الاتصال بين نظريات العلم من جهة والتطبيقات العلمية والتكنولوجـية من جهة أخرى ، فإن البنية الأساسية فى تكوينها تتضمن حضور البعد الاجتماعى والإنسـانى فـى ترشيد مسيرة البحث العلمى وإبداعاته ، ومن زاوية أخرى استجلاء المضامين القيمـية والأخلاقية فى تطبيقات العلم وتقنياته. ومن ثم فإن تحديد مسئولية التربية فى تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، يقتضى توضيح العناصر التالية:

١- *ماهية العلم – ووظائفه .*

٢- *القيم العلمية : المفهوم ، ودلالات التحليل ،السمات المميزة .*

٣- *محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية .*

١- ماهية العلم ووظائفه :

" إن العلم هو أفضل فعاليات نشاط الإنسان وأكثر أشكال الحضارة البشرية حضورا وأشدها إيجابية، فالعلم شريان تاجى من شرايين الحضارة الإنسانية ونبضه مؤشر دال على حيوية الحضارة المعنية. ومن ثم فإن حركية العلم تأتى فى خط مواز لحركة الحضارة عبر التاريخ[٢٨].

والعلم بهذا المعنى هو "*مخزون معرفى*" : وهو لدى أبناء المجتمع يعنى الثقافة العلمية ، وهو لدى النخبة العلمية يعنى نظريات العلم وقوانينه ، وتتلاقى اهتمامات كل منهما فى محاولة لفهم وتفسير حركة مكونات الطبيعة والأحداث فيها وموقف الإنسان منها.

ويمكن استعراض المقصود بـ " ماهية العلم ووظائفه " من خلال إلقاء الضوء على النقاط التالية : مفهوم العلم – أهدافه ، المنظور الإسلامى للعلم .

[١ –أ] مفهوم العلم وأهدافه :

يعرف العلم بأنه مجموعة من الخبرات الإنسانية التى تيسر للإنسان تفاعلاته مع عالم الطبيعة ، وتمكنه كذلك من ملاحظة أحداثه والتنبؤ بآثارها. ومن ثم فإن العلم يساعد الإنسان على فهم النظام الحاكم لعلاقات العالم الخارجى من خلال معرفة قوانينه وطبيعة العلاقات بين العناصر الموجودة فيه ، وذلك بما يمكن الإنسان من إدراك جيد لطبيعة العلاقة بين الأسباب والنتائج[٢٩].

فالعلم فى أساسه عبارة عن منهج وأسلوب منظم لرؤية الأشياء وفهم العالم. والتفكير العلمى لايعنى حشد المعلومات العلمية أو المعرفة بطرق البحث فى ميدان معين من ميادين العلم، وإنما هو طريقة فى النظر إلى الأمور تعتمد أساسا على قناعة العقل ببرهان قائم على أساس المنطق العلمى ، أو بالبرهان والدليل القائم على أساس التجريب[٣٠].

والعلم فى جملته ضرب من اختزال العالم الطبيعى إلى صور وأشكال ونماذج تقوم بمهمة تكثيف الواقع وبلورته ، بما يضفى على جسم المعرفة العلمية نوعا من الاتساق والانسجام ، وبما ينقل صورة العالم الخارجى إلى عقل العالم ، ومن ثم تكون إبداعات العلم فى التوصل إلى قوانين عامة ونظريات لفهم وتفسير العلاقات المختلفة بين عناصر الطبيعة. فالعلم ليس انعكاسا للواقع ،

بـل هو ما يقرره العلماء من تصورات عن هذا الواقع ، وعليه فإن هذا التصور يتعلق بالكيفيات أو الصـفات التى تيسر فهم هذا الواقع. وبهذا المعنى فإن العلم هو مادة معرفية حول موجودات الكـون وطـريقة فـى بـناء نمـاذج تصورية تفسر الواقع، بما يشتمل عليه من ظواهر، وتتنبأ بالـتوقعات المحـتملة للأحداث بين عناصره ووجهة التغير المستقبلية ، والعلم تراكمى البناء فى ضـوء الخطـوات العلمـية التى تضيف إلى جسم المعرفة ، وكذلك فهو نشاط إنسانى تتقاسمه حضارات العالم.

إن مـيدان العلـم [خاصة ما يتعلق بعلوم الطبيعة] يمدنا بنماذج وتصورات فكرية للعالم الخـارجى ، ومـن ثم فإن ثراء العلم يؤدى إلى تغير النموذج فيصبح أكثر تمثيلا للأصل ، وإذا كانت الغاية من بناء النموذج هى فهم العالم الخارجى ، فإن غاية التفكير العلمى هى وضع نماذج للطبيعة، يمكن من خلالها التنبؤ بدقة متزايدة بالأحداث قبل وقوعها ، أو إعطاء تفسيرات صحيحة لواقـع العالم الذى يعيشه الإنسان بما يدعم جذور الثقة والتفاعل بين الإنسان والعالم الطبيعى من حوله (٣١) .

ومـن زاويـة أخرى يمكن تعريف العلم بأنه " مادة معرفية – وطريقة البحث " *فهو بناء معـرفى* " يضـم فـى نظام معين مجموعة المعارف العلمية [من حقائق ، ومفاهيم ، وقوانين ، ومـبادئ ، ونظـريات] ، توصـل إليها الإنسان منذ بدء مسيرته الطويلة على سطح الأرض ، واسـتخدمه فى وصف وتفسير كثير من الأشياء والأحداث والظواهر من حوله ، ومن ثم أصبح الإنسـان أكـثر قـدرة على فهم بيئته والسيطرة عليها والتحكم فيها ، وهو كذلك *طريقة منطقية وعلمية فى التفكير* ، استطاع بها الإنسان أن يصل إلى حلول لمشكلاته وتفسير لظواهر الكون من حوله (٣٢) .

ويمكـن الإشـارة إلـى أن العلـم لا يقتصر على مجرد الرصيد الحالى من المعلومـات والوقائع والنظريـات والقوانين المتصلة بعالم المادة فى العلوم الطبيعية أو بالإنسـان والمجتمع فـى العلـوم الاجتماعية والإنسـانية ، إنه يشمل ذلك ، ولكنه يتعدى هـذه المعرفة العلمية فى جانـبها الإسـتاتيكى ليشـمل العـلم فى جانبـه الديناميكى ، بحيث يصبح نشـاطا إنسـانيا ومجتمعـيا. وهكذا يصبح العلم وقيمـه من ذخائر التجديـد والإبداع والابتكـار ، خاصة عندما يـتم تطبـيق نـتائجه فى المجالات التكنولوجية ، بل فى تنظيم المجتمع ودعـم عوامل ارتقائه بصورة عامة (٣٣) .

وهـــناك موقفان رئيسيان من الصلة بين العلم والإنسان ، يتصل *الموقف الأول: بالتعريف الإســتاتيكى للعلم*، وهو الذى يقصره على محتواه المعرفى ، والإنسان / العالِم هنا لا يعدو دوره أن يكــون مــرآة مســتوية تعكس ما هنالك فى الطبيعة ، أو إجراء الملاحظات والتجارب. أما *الموقــف الــثانى: فهــو الذى يؤثِر التعريف الدينامى للعلم* ، فالعلم ليس كائنا مستقلا بعيدا عن الإنســان بــل هــو احد جوانب الفاعلية الإنســانية النوعية. وهو جهد موصول يبذلــه الإنسان للــتعرف علــى الطبيعة ليستزيد من استقلاله عنها ، والسيطرة عليها فى نهاية الأمر. وفى هذا المعنى يشير "***ايزنبرج***" أن العلم ليس هو الطبيعة نفسها بل تصورنا للطبيعة أو معرفتنا بها ، وهو الطريقة التى نضع بها أسئلتنا لفهم موقف الإنسان من ظواهر الطبيعة. ويقول " ***أينيشتين*** " " ليس العلــم مجرد قوانين أو قائمة بحقائق غير مترابطة ، بل هو ابتكارات العقل الإنسانى بما فيه من معتقدات وأفكار، وتحاول النظريات العلمية تكوين صورة للواقــع وايجاد رابطة بينها وبين عالم الوعى" (٣٤) .

ومــن ثــم فعليــنا أن نفــرق بين أمرين يؤثر كل منهما فى الآخر وهما الأول: *المحتوى المعرفى للعلم* ، *والثانى : يتعلق بالسياق او الوعاء الثقافى الذى يشكل فيه ذلك المحتوى المعرفى*، فهناك مجموعة من القيم والمستويات الخلقية التى تحكم رجل العلم فى اجراءاته المنهجية / وهى جــزء مــن النسق الكلى للقيم التى تحكم أفعاله بأسرها. وبهذا المعنى فإن التقدم العلمى لا يطرد تلقائيا وعشوائيا ، بل هو قائم على أساس من السمات الثقافية الذاتية للمعرفة العلمية (٣٥) .

وعلــى ضوء ذلك فإن الطريقة العلمية هى المدخل الرئيسى فى تحقيق أهداف العلم ، فى محاولــة لبــناء نمــاذج أو أطر علمية تمكن الإنسان من فهم العالم الذى يعيش فيه ، وتضمن له وجودا فاعلا فى التفاعل مع مكوناته . ولعل تأكيد الطريقة العلمية / أو المنهج العلمى فى التعامل مــع الأفكــار الرياضــية تختلف عنها فى العلوم التجريبية ، *فى الأفكار الرياضية* يكون الدليل المناسب عادة برهانا منطقيا يستند إلى قوانين معترف بها ، وتجرى فى خطوات استنتاجية تعتمد كــل واحــدة منها على ما قبلها وتفضى إلى ما بعدها. ولعل القسم الأكبر من دروس الرياضيات الأساسية ، إنما يستهدف التعرف على هذه الأدلة "وتسمى *البراهين*" وموازنتها ثم تعديلها وتقويتها حــتى تصمد للمنطق الرياضى الصارم. أما فى *العلوم التجريبية* فيكون الدليل عادة تجربة عملية تختــبر الفكــرة وتثبــت صحتها أو بطلانها ، وربما يكون القسط الأكبر من الدراسات التجريبية يستهدف التعرف على تجارب تؤيد ما نعرفه من أفكار أو تعدلها (٣٦) .

ومــن أهــم الأهــداف التى يسعى العلم إلى تحقيقها : مساعدة الإنسان على اكتشاف نظام الكون وفهم قوانين الطبيعة وكيفية السيطرة على قواها، وفهم العالم الذى يعيش فيه والتغلب على مشكلاته ، وزيادة قدرته ونجاحه فى تفسير الظواهر والأحداث والتنبؤ بها وضبطها.

وإذا كــان الوصــف والتفســير همــا المجال الرئيسى فى أنشطة العلم، فإن الاعتبارات الخاصة بالتنبؤ ، والضبط / والتحكم هى مسئولية العالم فى الاستجابة لطموحات البحث العلمى، وهــى فى ذات الوقت تمثل حضورا خاصا فى عقل ووجدان العالم حول شروط التجربة العلمية والتطبيق لتحقيق غايات معينة.

[ا – ب] المنظور الإسلامى للعلم :

تــتحدد طبــيعة هذا المنظور باعتباره يشكل اطارا مرجعيا لتقدير غايات العلم ، وذلك مع اعتــبار مــا ورد فى كثير من أدبيات الفكرى التربوى الإسلامى حول المضامين الأخلاقية للعلم وآدابــه : فــى طلبه وتحصيله ، وفى نشره وتعليمه ، وفى استخدامه والعمل به. هذا إلى جانب الرؤية الإسلامية فى كليتها هى منهج للتفكير يعد بمثابة الضوابط الحاكمة للفاعلية الإنسانية.

إن المتأمل لكثير من آيات القرآن الكريم يصل إلى أن هناك طائفة من الآيات تتحدث عن موضــوع العلــم ومجالاته ، وهى لا تخرج عن آيات موضوعية تعرض الكون وتذكر بعناصره قصــدا إلى دعم العقيدة ، فهى تعرض كثير من المشاهد الكونية كمقدمات نتوصل بها إلى إثبات عظمة الله وقدرته . قال تعالى :

﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ * وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴾ [الغاشية : ١٧ – ٢٠]

وهناك آيات أخرى تجعل من الحياة موضوعا للعلم وهذا هو العلم التطبيقى ، وكل الكون مســخر لــتجارب العلــم ، ومهــيأ كذلــك لفعاليات الإنسان ونشاطه بمقتضى العلم.قال تعالى:
﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ﴾ [الجاثية : ١٣]

وبــناء علــى ذلك ، فإن العلم للعقيدة ضياء وللحياة نماء وبناء ، فموضوعاته إما نظرية تضىء العقيدة وإما تجريبية تبنى الحياة .

وهــناك آيــات أخرى تعرض بعض الموضوعات ، بهدف استثارة العقل الإنسانى ليبحث ويكتشف. ومن أمثلة هذه الآيات ما جاء فى قول الله تعالى :

﴿ قُلِ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴾ [يونس : ١٠١] .

﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ﴾ [فصلت : ٥٣] .

إن محاولة الفصل بين العلم والدين يجعل كل منهما يفتقر إلى الآخر وينحرف عن حقيقته ، فإذا أبعدنا عن الدين كل ما هو معرفة وتجربة وعقل واستنباط فكرى وعملى ، فذلك يعنى تفريغ العقيدة من محتواها الحياتى وإذا أبعدنا من العلم كل ما هو معنى للوجود وغاية للعمل ، فإن ذلك العلم يتحول إلى قدرة طاغية يستخدمها الإنسان لتحقيق مطامع فاسدة ، ومن ثم فإن العقيدة الدينية إذا وهنت فى مقوماتها ، وتخلفت فى مفاهيمها ، وانعزلت عن الواقع البشرى والحضارى ، فإنها تتلاشى وتفقد سلطانها الأخلاقى على الفكر فى نزعاته، وعلى العلم فى تطبيقاته ، وعلى الإنسان فى دوافعه السلوكية وتصرفاته (٣٧) .

فعلوم الدين تتعلق بتوجهات *الإرادة* [خير / شر] أما العلم التجريبى أو العلوم الكونية فإنها تتعلق *باستطاعة* الإنسان لإنجاز الفعل [صواب / خطأ]. فمهمة المعرفة الدينية هى الإجابة على السؤال : لماذا نفعل ولماذا لانفعل Why؟ ومهمة المعرفة التجريبية هى الإجابة على السؤال : كيف نفعل How؟

والنظرة الإسلامية للعلم لا تنكر الحقيقة العلمية التى يتوصل إليها العقل الإنسانى بالمشاهدة والتحليل والاستكشاف ، ولكن الإسلام يجعل الحقيقة المشهودة تدخل فى حقيقة أكبر وأوسع هى حقيقة وجود الخالق المدبر لهذا العالم والمقدر لقوانينه ووظائفه. ومن ثم فإن التعارض الذى كثيرا ما يظهر فى ذهن الإنسان بين المنهج العقلانى والمنهج الإيمانى / أى بين معطيات العلوم الطبيعية والعلوم الدينية ، ناتج عن نظرة متباعدة لحقيقة واحدة ؛ لأن النور الإلهامى الذى يضئ ضمير الإنسان بنور الإيمان هو النور نفسه الذى يضئ ذلك العقل بنور المعرفة ، ولأن الإيمان بالغيب لا ينقص مما وصل إليه الإنسان فى استكشافه لآيات الكون ، وإنما يضيف إليه تكملة تعرفه بحكمة وجوده فى الزمان والمكان. فالدين لا يتدخل فى تفاصيل التدبير والتيسير التى هى من صلاحية العقل المدرك والمبدع ، وإنما يتدخل لضمان مقاييسه الأخلاقية فى تقدير الغايات وتوجيه السلوك (٣٨) .

إن تكاملا ينبغى أن يتم بين العلم والدين فى ضمير الإنسان ليكتسب كل منهما بعدا جديدا، حيث ينطبق كل منهما على الآخر. ذلك أن كل اكتشاف أو حقيقة علمية يصل إليها العقل تظلل

بــرؤية دينية فيزيدها اتساعا فى اليقين وفعالية فى التطبيق، كما أن النظرة الدينية للوجود تعطى بدورهــا للاكتشــافات العلمــية بعــدا يســمو بهــا إلــى وحــدة المعــرفة وحكمــة الكــون وفــى هذا الالتقاء بين الحقائق التى تصل إلى الضمير عن طريق الوحى ، والحقائق التى تصل إليه عن طريق المشاهدة والاستنباط ، يكتسب العلم رؤية شاملة ومتكاملة ، قال تعالى :

﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾ [فصلت : ٥٣]

فإذا كان العلم هو أداة الصلة بين عقل الإنسان وعالم الكون ، فإن هناك عوامل أخرى تنشأ لدعــم فعالــيات هذه الصلة منها : الإيمان كما يتجسد فى الضمير [فى صورة مرجعية للقياس وموجهات للسلوك]، والإرادة كما تتجسد فى طاقات الحركة ودوافع للإنجاز [كما يعبر عنها جهد الاســتطاعة البشــرية]. فالإيمان يرسم للإنسان صورة معيارية لوجهة التفاعل حسب مقتضيات العقيدة ، والعقل وسيلة الإدراك لتوجيه الإنسان إلى مجال وكيفيات التفاعل فى المواقف المختلفة ، والكون هو مجال الفعالية والنشاط الإنسانى.

وإذا مــا حدثت صورة إيجابية لعلاقة بين عقل الإنسان وعالم الكون [محكومة بتوجهات الضــمير الإيمانى وإرادة تحقيق الفعل] ، فهذا هو المقصود بالإيجابية فى ترجمة أصول الإيمان إلى برامج عمل هادفة ، هنا يتوصل الإنسان إلى قناعات معينة يرتقى بها من التفكير إلى التفكر، ومــن المشاهدة إلى الشهود / أى *التأمل الارتقائى Transcendental Mediation* وهنا يزداد ثــراء قــيم الإيمان فى ضمير الإنسان ، وهنا يكون العبور من تأمل الظواهر الكونية إلى صدق الإيمان بخالقها [٣٩] . قال تعالى :

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ * الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾ [آل عمران : ١٩٠ – ١٩١] .

وبهــذا المعــنى ، يعد العلم أحد العوامل الأساسية فى ترقية الضمير الدينى وتوسيع آفاقه الحســية والعقلية ، لأنه يكشف عن عظمة الكون وعجائب المخلوقات ، وعن سنة الله التى جعلها فــى قوانيــن الكــون والحياة ، كما أن العلم يعطى للإنسان الوسائل التى تمكنه من الوعى بتلك القوانين لحسن استثمار موجودات الكون والتفاعل معها .

ولأن الإبداع والتطوير خاص بفئة العلماء ، والذين يمثلون نقطة الالتقاء بين نظريات العلم وتطبيقاته، كان البيان القرآني واضحا في قوله تعالى: ﴿ إنما يخشى الله من عباده العلماء ﴾ [فاطر : ٢٨] ، وفي ذلك إشارة وتضمينات واضحة إلى المعاني المقصودة بـ " أخلاقية العلم ، وأخلاق العلماء "

وإذا كانت هذه هي علاقة العلم بعالم الماديات / الكونيات ، وان المنظور الإسلامي للعلم هو بمثابة مرجعية لتقدير الغايات وطاقة تستثير العقل الإنساني لإثراء قيم الإيمان ، كانت الحاجة إلى التعريف بـ " ماهية القيم العلمية " كحلقة اتصال محورية بين " عالم العلم وعالم الإنسان"

٣- القيم العلمية : المفهوم، دلالات التحليل ، السمات المميزة

يقول الغربيون :" *إن انتشار روح العلم تؤدي إلى تأكيد فردية الفرد وإلى أخوة بني الإنسان*". فردية الفرد في تقديرات العمل وتحقيق الإنجاز ، وأخوة الإنسان باعتبار أن العلم رصيد حضارة بشرية يتقاسمه كل إنسان . ومن زاوية أخرى فإن الآثار السلبية لتطبيقات العلم والتكنولوجيا تدفع بالإنسان / كل إنسان أن يفكر في الغايات والمصير المحتوم لمسيرة التطور البشري. وهم يرون كذلك أن روح العلم قمينة بأن تغرس دعائم الأمل في تأكيد " *أخوة البشر*" كما انعكست روح العلم كذلك في النظام السياسي والقانون العالمي ، وبالتالي يمكن أن يكون ذلك مدخلا حقيقيا لترسيخ معاني السلام والتعاون الدولي[٤٠].

ويوضح [*L . Thomas*] أن تاريخ العلم والتكنولوجيا جاء مستندا إلى الجوانب المميزة في مجالات : الحياة Life، والاتصال Communication، والتحكم Control ، والسرعة Speed ، إلا أن ذلك يكون مشروطا بالحد الأقصى Maximization والمأمول في كل منها من أجل الإنسان ولكن علينا أن نسأل متى يكون هذا الحد كافيا When enough is enough ، وفي الإجابة على هذا السؤال يكون دائما البحث عن الأفضل a kind of super - good إنها محاولة للبحث عن حدود حالة التشبع Point we are saturated ، ومعاييره.[٤١]

وهكذا فقد نظر المجتمع الغربي إلى روح العلم وقيمه من الاستبصار بالمحن المحتملة ، ولكننا حينما نهتم بتنمية القيم العلمية [في ضوء مرجعية تؤكد أخلاقيات العلم وتوظيفه نتائجه] فإننا نتجاور التفكير في أخطار المحن إلى قيم البناء الحضاري والإنساني .

مـــن أهـــم الاعتبارات التى ينبغى أن نوليها قدرا من الاهتمام ، إذا ما أردنا فعالية أكثر لمؤسساتنا التعليمية فى تنمية القيم العلمية ، هو النظر إلى العلم على أنه نشاط إنسانى Science as A human Activity. وهـــذه الـــنظرة كافـــية لحســـم الصـــراع الفكرى تجاه نوعين من الإشـــكاليات، *الأولـــى* تشير إلى أن اكتساب العلم دون الالتفات إلى ما جَرته مكتشفات العلم من ويـــلات على الإنسانية والبيئة قد سبب أزمة لدى التربويين ، مما حدا بهم للمناداة بضرورة الحد مـــن ماديـــة العلم والتركيز على البعد الاجتماعى والإنسانى فى تدريس موضوعاته ، وذلك بما يجعل لمادة العلم مغزى وقبولاً لدى المتعلمين . أما *الثانية* ، فهى تتعلق بالعلاقة بين العلم والدين، حيـــث إن الديـــن هو منهج حياة الإنسان ، وفى إطار قيم الإيمان ترتقى فعاليات النشاط الإنسانى وفق تصورات فكرية تحدد للإنسان علاقته بالخالق سبحانه وتعالى ، وتوجه نشاط الإنسان العقلى تجاه الكون / البيئة ، مدركا لمكانته فيها ، ومحددا لموقفه منها، ومن ثم تتأكد علاقة العلم بالدين فـــى تحديد غايات العلم بما يليق بمكانة الإنسان فى الكون ومسئولياته فى ترجمة معانى الإيمان إلى سلوك[٤٢] .

قد يذهب البعض فى تفسير دلالات التمايز الحضارى بين الأمم إلى قوة العلم ، ولكنه من زاوية أخرى ينبغى أن نكون على وعى بأن المسألة ليست مجرد كمية من العلوم تقتضى تعديل المـــناهج وإضافات جديدة فى ميدان العلوم والرياضيات ، ولكن الأهم هو تنمية فهم وتكوين القيم الـــتى يؤسس عليها العلم فى كل مكان " ، الأمر الذى يشير إلى أن تنمية القيم العلمية يعد مطلبا حضاريا فى الوقت الراهن .

[٢-أ] مفهوم القيم العلمية

إنـــنا لا ينـــبغى أن تبهرنا مستجدات التكنولوجيا ومستحدثات التطور العلمى، فهى بالنسبة للإنســـان امتداد لقدراته الذاتية ، ولكن ما ينبغى أن نفكر فيه حقا هو : قيم التكنولوجيا / أى قيم الإنسان فى عصر التكنولوجيا سواء أكان مبدعا لها أم مستثمرا لفعالياتها . ومن ثم نجد أن هناك مسئولية قيمية أمام العالم والمبدع ، إنها مسئولية تتعلق بحضور معانى القيم الإنسانية فى توجهاته الفكـــرية – وهذا لا يعنى حجرا على الإبداع العلمى ، ولكن بحثا عن المضمون القيمى ودلالات توظيف نتائجه فى عالم الإنسان .

إن الطـــرق الـــتى يـــتفاعل بها المجتمع العلمى مع المجتمع الأكبر بخصوص الحوارات المـــتعلقة بالاكتشـــافات العلمية أو التقدم التكنولوجى هى طرق متأصلة بشكل عميق فى القواعد المعرفية للممارسة العلمية Deeply rooted in the Epistemological rules of Scientific

practice والـتى تستند إلى معان قيمية مميزة . أى أن القيم تتخلل الممارسة العلمية Values permeate the scientific enterprise [٤٣] .

وفى محاولة لمناقشة إشكالية : هل العلم متحرر من القيم ? Is Science Values – free ينبغى أن نميز بين الأسلوب العلمى كمنهج methodology a Scientific Method والأسلوب العلمى كمنهجية paradigm . فالالتزام بالأسلوب العلمى كمنهج لـه شروطه الموضوعية ، وهى مقـياس خاصة ترتبط بطبيعة العلم كمادة معرفية. أما النظر إلى الأسلوب العلمى كمنهجية ، فإنه يعـنى مجموعـة من السلوكيات والأحكام والتصرفات والإجراءات والسياقات، وفى هذه الحالة تكون القيم جزءا من العلم. ويشير [*Richard Rudner*] إلى أنه طالما أن هناك قيما فى العلم ، فهى قيم علمية [٤٤] .

إن التحلـيل الدقيق لمكانة القيم فى العلم " ? Where do Values enter Science " يبرز أنهـا تؤثر فى مواضع مختلفة فمثلا يوضح البعض تأثير بعد القيم اللامعرفية Mon-epistemic valuse فـى المـراحل الرئيسية فى البحث العلمى ، يظهر [*Beatty*] كيف أن أشكال التفكير العقلى المتداخلة مع العلم يمكن أن تشتق من قيم سياقية Contextual Values، ويف Hankinson وWylie كيف تؤثر القيم على اختيار البرامج البحثية ، ويوضح Dougles كيف يمكن أن تؤثر القـيم علـى تصـنيف الملامـح العلمية فى تصنيفات مختلفة وبالتالى تحديد طبيعة البيانـات . ويوضـح [*Fischer*] بعـض الطرق التى تؤثر بها القيم اللامعرفية على كيفية تجميع وتفسير البيانات، وإضافة إلى ذلك يحدد [*Needleman*] كيف يمكن للنتائج العملية للافتراضات العلمية أن تتحيز فى صف الدليل [٤٥] .

وتعـرف القـيم العلمية بأنها : " مجموعة التصورات العقل / وجدانية التى تحدد موقف الإنسـان مـن قضـايا العلم البنائية والوظيفية ، والتى تيسر للإنسان فهم علاقته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها " [*] .

(*) *العنصـــر العقلى* : إشارة إلى البعد المعرفى فى تكوين العلم [حقائق، مفاهيم، تعميمات، نظريات،...]
- *العنصـــر الوجدانى* : الاهتمام والميول العلمية ، الدافع إلى الإنجاز ، إرادة تحقيق الفعل .
- *قضايا العلم البنائيـــة* : كل ما يتعلق بقضايا البحث العلمى وبناء النظريات العلمية [العلم التجريدى]
- *قضايا العلم الوظيفيـــة* : توظيف العلم فى مجال التكنولوجيا والتقانة ، للارتفاع بحياة الإنسان[العلم التطبيقى]
- *فهـم العلاقـات وتفسـيرها* : إدراك الإنسان لمكانته فى العالم الطبيعى، والوعى بتأثير العلم فى توجيه نشاطه وتحقيق غاياته.

وبهذا المعنى ، فإن القيم العلمية تضع الإنسان أمام مسئولياته العلمية والأخلاقية فى علاقة إيجابية نشطة مع تنامى قدرات الإبداع العلمى والتفكير التباعدى Divergent thinking : وفى غيبة هذه القيم العلمية يكون الإنسان محكوما فقط بفكرة الإبداع العقلى وأصالة الإضافة والتجديد، دون مراعاة البعد الإنسانى والاجتماعى فى توظيف ما توصل إليه من أفكار.

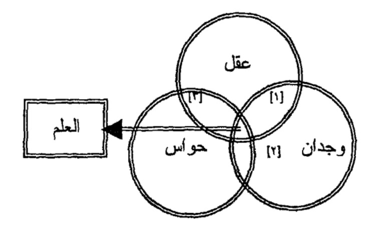
إن العلم فى أساسه يعد شيئا غريبا a lien على الأخلاق ، إنه فقط يجيب على السؤال المتعلق بعرفة ما هو كائن How things are وليس ما يجب أن تكون عليه . not How they ought to be

ومن الخطأ ما يدعيه بعض الفلاسفة من الفصل بين العلم والقيم ، ذلك أن معنى الحياة التى نعيشها تعتمد على الأهداف والغايات التى نعمل من أجلها. فالعلم يمدنا بالمعرفة ولكنه لا يوجه إرادتنا Science give us knowledge , but does not immediately direct our will ويعتقد Turchin أن العلاقة بين العلم والقيم يمكن أن تكون واضحة فى مفهوم التوجيه والتحذير . (٤٦) Direction , Evolution

وتشير [*Longion*] إلى أننا فى حاجة إلى فهم كيف تشكل التوقعات الاجتماعية توجهات التطور العلمى ، وفى نفس الوقت فنحن ندرك استقلالية العلم فى تفاعله مع الظواهر الطبيعية، ومن ثم فإن هناك فرقاً بين بناء العلم وتوظيف نتائجه. ولاشك فى أن هناك افتراضات ضمنية فى القيم الاجتماعية تؤثر فى كثير من مظاهر النشاط العلمى مثل : الوصف Description ، العرض Presentation ، التفسير Interpretation of data. هناك كثير من المناقشات حول طبيعة العلاقة بين العلم ، والقيم ، والأيديولوجيا سبق إليها كثير من المفكرين مثل Habermas ، Foucault ، Keuler ، Haraway (٤٧) .

ويمكن فهم طبيعة القيم العلمية من خلال علاقات العلم بكل من : العقل والحواس والوجدان .

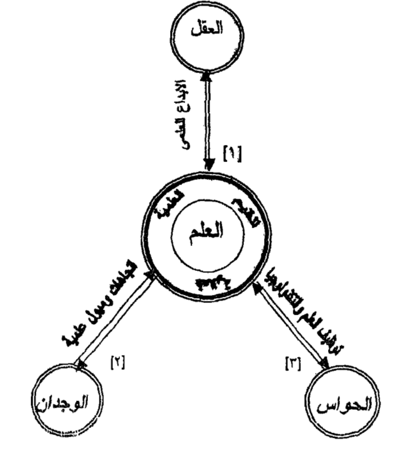
(أ) فإذا نظرنا إلى العلم كحلقة ارتباط بين ثلاثة جوانب هامة فى طبيعة الإنسان ، يتضح أنه :



شكل [١]

- عقل × وجدان ⟵ أحكام علمية وقيمية.
- وجدان × حواس ⟵ إرادة تحقيق الفعل وفق طموحات الضمير الإنسانى.
- عقل × حواس ⟵ موجهات الفعل : تحديد مسالك العمل ، والاختيار بين البدائل.

ب- وإذا نظرنا إلى العلم فى علاقاته الإيجابية والطموحة بكل من هذه الجوانب ، يتضح :



- حينما يرتبط العلم والعقل ←——— الإبـداع العلمـي: حقائق ومفاهيم ونظريات علمية .
- وحينما يرتبط العلم والوجدان ←——— الاهتمامات والميول العلمية ، ودوافع العلم والإنجاز العلمى
- وحينما يرتبط العلم بالحواس ←——— التكنولوجيا / تقنيات توظيف العلم

وهكذا يتضح أن للقيم العلمية أبعادا مختلفة ، مستمدة من علاقات العلم : فمن علاقة العقل بموضـوع العلـم ذاتـه يكون ***البعد المعرفى*** المميز للقيم العلمية . ومن علاقة العقل بنتائج العلم وآثارهـا فـى حياة الإنسان والمجتمع يكون ***البعد الأخلاقى*** المميز للقيم العلمية كأحد الضمانات لضـبط وجهـة البحث العلمى . ومن قدرة العقل على دعم مكانة العلم فى ريادة عمليات التنمية والارتقاء يكون البعد ***الاجتماعى / والحضارى*** المميز للقيم العلمية .

وتواصـلا مـع هـذا المعـنى ، فـإن القـيم العلمـية تعـد بمـثابة تكويـن فرضى Hypothetical Construct على درجة عالية من التجريد ، وهى حين تؤثر على عقل الإنسان وإرادتـه ، فإنها تعطى للأحداث معانى مميزة ترتبط بحياة الإنسان وطموحاته فى علاقاته بالبيئة التى يعيش فيها ويتعايش مع مكوناتها.

ومن زاوية أخرى ، فإننا لا ينبغى أن نقتصر فى دراستنا للقيم العلمية على حدود التعرف على المؤشرات الدالة عليها ، ولكن ينبغى أن ننظر إليها باعتبارها طاقات للنشاط ودوافع للسلوك العلمى . فهى بمثابة قوة دافعة إلى تحصيل العلم كمفهوم وتطبيق العلم كتكنولوجيا، [***وهنا يكون الجهـد العقلـى فى التفكير والابداع***]، وهى تدفع الإنسان دائما إلى الارتقاء بفكره وفى علاقاته بالطبيعة من خلال الاستثمار الأمثل للثروات الموجودة فيها [***وهنا تتضح مسئوليات الإنسان تجاه الكـون / عالم البيئة المحيطة***] وهى تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم وضبط مسيرة التطور التكنولوجى المعاصر من خلال الوعى بثقافة العلم وقيمه وهنا يتضح المعنى ***المقصود بالمضامين القيمـية والـتوجهات الأخلاقية لتطورات العلم*** ، وهى تضع الإنسان أمام مسئولياته حول توقع النتائج والآثار الناجمة عند التطبيق ***وفى هذه الأخيرة ، تتضح أهمية الوعى العلمى scientific awareness كأحد دعائم القيم العلمية.***

وفــي محاولة لتأكيد علاقات الارتباط بين القيم العلمية والقيم الأخلاقية ، لابد وأن نستند على مجموعة من المسلمات :

- أن الإنســان هو مبدع العلم وحامل القيم ، ومن ثم فإن تنمية القيم العلمية هى نتاج مشروط لعامليــن مترابطين هما : كفاءة التمثيل المعرفى وكفاءة التمثيل الأخلاقى، الأمر الذى يشير إلــى أن كــلا مــن الوظيفة العلمية والوظيفة الأخلاقية هما وجهين لعملة واحدة هى "فعالية التربية فى بناء إنسان التنمية " .
- أنه يمكن النظر إلى القيم العلمية من خلال منظور ثلاثى الأبعاد : **بعد المعرفة** وما يرتبط به مــن مفهوم " الوعى العلمى *scintific awareness* ، **وبعد القيم** وما يرتبط به من مفهوم " البصــيرة الأخلاقــية " moral insight ، **وبعــد السلوك** وما يرتبط به من مهارات علمية scientific skills .
- أن فعالــية القــيم العلمــية فى عقل ووجدان العالم، هى بمثابة طاقات للنشاط ودوافع للبحث العلمــى ، وعــامل للســيطرة على متغيرات الطبيعة / الكون ، وعنصر موجه لأخلاقيات الغايات والنتائج العلمية.

إن العلاقــة بيــن الأخــلاق والعلــم محكومــة بيــن وجهتى نظر : علم اجتماع العلوم Sociology of science والــذى يؤكــد علــى الإنتاجية العلمية Scientific production ، والأخرى هى النظرية الوضعية للمعرفة a positive theory of knowledge[٤٨].

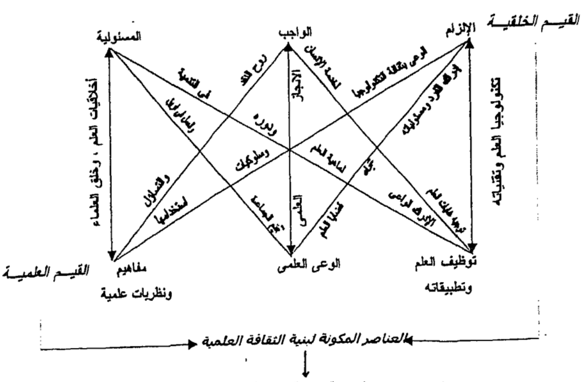
فمــن ناحــية ***الإنتاجــية Production*** يتضــح أن العلم رغم أنه نشاط إنسانى محكوم بــتوجهات النتائج أى مخرجات يمكن قياسها كدلالة للنشاط العلمى ، إلا أن هناك رؤية واضحة لــدى العلمــاء تؤكــد على الوظيفة الاجتماعية للعلم ، ذلك أن توليد المعارف العلمية يؤدى إلى تحسين الوجود المادى لبنى البشر ، بمعنى أن إنتاج المعرفة العلمية له غرض أخلاقى مميز The Production of scientific results had distinctively moral purpose وبين كــل من [*Hadwiger , 1982 & Rosenberg, 1976*] أن هــناك نفعــية أخلاقــية Basic moral utilitarianism متضــمنة فــى مفهوم العلمية Scientism حيث إن أيديولوجية الحلول العلمية تعطــى للعلــم شرعيته فى سياق اجتماعى معين كما يتضح ذلك من خلال التوجه النفعى للعلوم التطبيقية الحديثة – وهذا يتضمن استخداما للقيم فى عالم الواقع .

إن أوضح شكل لتوجه الإنتاج Product- Orientation في الأساس اليومي يتمثل في الفكرة القائلة بأن العلماء يجب أن يفعلوا دائما شيئا ما ، بمعنى أن العمل في مشروع تتمثل أهميته في شكل مخرجات علمية .

أما من ناحية *الوضعية* ***Positivism*** فهي تركز في رؤيتها للعلم على طبيعة الموضوعية والأسلوب العلمي في كشف الحقائق مؤكدة بذلك أن العلوم في ذاتها لا تحتوي على أحكام قيمية ، وأن صدق المعرفة يتوقف على البرهان الداعم لها وان المعرفة / العلم يمكن صياغتها في صورة كمـية قابلــة للقــياس. ويضيف كل من [*Nell & Hollis*] إلى أهمية تقدير معايير الممارسة العلمــية، ذلك أن العلوم جميعها تشترك في هدف إنتاج / وصف أو نماذج أو تنبؤات أو عبارات كمية تستجيب لواقعية الأحداث **Reality of Events** .

وفـي محاولــة بسـيطة لتحلـيل مضمون " القيم العلمية " يتضح أنها تنطوي على ثلاثة مؤشــرات . ***الأول*** يشير إلى مستوى معين من المعرفة العلمية يكون أساسا لنضج الوعي العلمي لــدى الفرد من حيث علاقاته بعوامل التأثير والارتباط بين إبداعات العلم / حقائق ومفاهيم علمية ونظــريات وبيــن دلالات توظيف العلم وتطبيقاته ، وهذا هو ما يعبر عنه غالبا بمفهوم " *الثقافة العلمــية* " ***والــثاني*** يرتبط بالقيم الدافعة إلى البحث العلمي والحاكمة لتوظيف نتائجه ، وهي التي تعبر في جملتها عن " أخلاقيات العلم " وهنا تكون مسئولية التربية في تكوين / وتنمية " الضمير العلمـــي". ***والثالــث*** يتعلق بالضمانات المثلى لتحقيق أهداف " الوظيفة العلمية للتربية " بما يدعم تأصــيل " *ثقافــة العلــم* " فــي النسيج الثقافي والاجتماعي ، وبما يؤكد معنى الحضور العلمي والتكــنولوجي فــي وعي المواطن وسلوكه كأحد مظاهر حركة الارتقاء والإنماء الحضاري في المجتمع .

ولما كان العلم ركيزة القيم العلمية ، فإن المسئولية تعتبر عنصرا هاما في بنية / أو جوهر هــذه القــيم ، وهــي تكون اجتماعية وإنسانية حينما ينصب التفكير على الغايات النهائية للعلم وتطبــيقاته ، وهــي تكــون فردية وأخلاقية حينما ينصب التفكير على إبداعات العالم وإضافاته النظرية والعلمية . ومن ثم يتضح أن هناك علاقة وترابطات وثيقة بين كل من القيم العلمية والقيم الخلقية ، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي :



١ ـ المعرفة بثوابت العلم الأساسية ،وعلاقاته ،وتطبيقاته .
٢ ـ ثقافة العلم ـ والوعى بمستحدثات التكنولوجيا وسلوك استخدامها .
٣ ـ انعكاسات العلم /وثقافته فى نموذج قيمى يحدد مسئوليات الانسان تجاه عالم الطبيعة .
٤ ـ الاستيعاب الواعى لمتغيرات العلم وتقنياته فى اطار مقاييس الارتقاء الحضارى .

[٣ – ب] دلالات تحليل القيم العلمية :

تعبر القيم العلمية عن مجموع الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد / والناشئين إزاء موضوع علمى أو موقف متصل بقضايا العلم ، ومن ثم فإن المضامين التربوية فى تنمية القيم العلمية تعنى مـــا يكشـــف عنه مخزون هذه القيم فى صورة مؤشرات سلوكية ، تعبر عن تطلعات أو أهداف تسعى إلى تحقيقها . وهذه المضامين فى جملتها تستند إلى مجموعة القيم المرتبطة بالعلم values that underlie science [*]

(*) يمكن الرجوع فى ذلك إلى :

- لـــيلى حسام الدين : تنمية بعض القيم العلمية عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من خلال تدريس مادة العلوم ، رسالة ماجستير [كلية البنات – جامعة عين شمس ، ١٩٩٤] ص ٩١ – ١٠٨ .
- محمد السيد على : التربية العلمية وتدريس العلوم [القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠١] ص٢٢.
- **J. T.Thelen ; "Values and Valuing in Science" *Science education* [Vol. 67- No. 2, 1483] pp. 185-189.**

ومحاولــة الكشف عن المؤشرات السلوكية المرتبطة بالقيم العلمية ليست بالأمر اليسير ، وهناك بعض الجهود العلمية فى هذا المجال، والتى كشفت عن بعض مؤشرات / دلالات التحليل لمجموعة القيم التى اتفقت كثير من أدبيات التربية على أنها تمثل " القيم العلمية " وهى:

[١] الرغبة الملحة فى المعرفة والفهم ***Longing to know and understand***

- لا يقبل التفسيرات الغامضة للأشياء .
- يؤمن بأهمية العلم فى عملية التنبؤ .
- يستخدم الطرق العلمية فى عمليات التفكير .
- الاعتراف بأنه لا حدود للأسئلة ، ولكن للإجابات منطق وحدود .
- التساؤل عن جميع الأشياء التى تحدث حولنا .
- الاهتمام بدراسة الكون من أجل كشف الحقيقة .
- تقدير أهمية القراءة والإطلاع والمناقشة لزيادة المعلومات والخبرات .

[٢] التساؤل عن كل شئ ***Questioning of all Thins***

- التساؤل عن جميع الأشياء التى تحدث من حولنا.
- فى تساؤل دائم عن أخبار الاكتشافات والاختراعات.
- لا يؤمن بأنصاف الإجابات.
- يعترف بأنه ليست هناك معرفة يقينية كاملة.
- يكثر من الأسئلة فى مختلف الميادين.
- لديه حب استطلاع وتطلع لآفاق جديدة من المعرفة .

[٣] البحث عن المادة العلمية ومعناها: ***Search for Data and Their Meaning***

- يؤمن بأهمية البحث عن مصادر متعددة للمعلومات.
- يقدر أهمية الربط بين المعلومات المقدمة له .
- يؤمن بأهمية الاستنتاج ، والوصول من معلومات بسيطة إلى معلومات أكثر عمقا ودقة.
- يعطى أهمية كبيرة للمعلومات المقدمة إليه / مهما كانت بساطتها.
- يؤمن بأهمية التمييز بين المصطلحات المختلفة المقدمة إليه.
- يؤمن بأهمية التعريف الإجرائى للمصطلحات المتداولةفى مناقشة قضايا العلم ومشكلاته.

[٤] الرغبة فى الإثبات والتحقق ***Demand for verification***

- يعتبر النتائج التى توصل إليها العلماء مؤقتة.

- الإيمان بأن النتائج العلمية ما هى إلا فروض بحثية تخضع للبحث والدراسة .
- جمع الشواهد والأدلة الكافية قبل إصدار الحكم / أو التوصل إلى نتيجة معينة .
- يعتبر أن النتائج العلمية قابلة للتغيير ، بتغير الطرق المستخدمة وشروط التجريب .
- تجنب الأحكام السريعة والقفز إلى التعميمات .
- عدم التسرع فى إصدار الأحكام قبل معرفة الوقائع .

[٥] احترام المنطق ، والإيمان بالتفكير العلمى

Respect for logic and scientific thinking

- التحقق من صدق المقدمات للوصول منها إلى نتائج صحيحة.
- التحقيق من صدق المعلومات التى تتكون منها المقومات.
- التحقق من ارتباط المعلومات المقدمة بالموضوع / أو القضية موضوع الاهتمام .
- الموضوعية ، وعدم التحيز فى إصدار الأحكام .
- استخدام الطرق العلمية فى التفكير فى مجالات الحياة المختلفة .

[٦] تدارس المقدمات بعناية ***Consideration of Premises***

- يؤمن بأهمية التجريب للوصول إلى قناعات عملية متميزة
- يعتمد على الجداول الرياضية كوسيلة مناسبة لتقديم وعرض المعلومات.
- لديـــه قـــدرات متمـــيزة على الاستثارة الحوار مع من هم أكبر من ذوى الخبرى تجاه قضايا علمية معينة .

[٧] تدارس النتائج بعناية ***Consideration of Consequences***

- يؤمن بأن النتائج التى يتوصل إليها العلماء ما هى إلا احتمالات ، قد تكون صحيحة أو خاطئة .
- يتخذ من التأمل أسلوب فى التفكير للربط بين نتائج العلم ودلالات توظيفية .
- يحتكم إلى ثقافة المجتمع فى تقدير أخلاقية العلم وآثار التقنيات المرتبطة به .
- يؤمن بأخلاقيات الحفاظ على البيئة ، وتجنب سلبيات التكنولوجيا فى ممارساته .
- إدراك الصلة الوثيقة بين العلم والتكنولوجيا .

[٨] استخدام العلم كمادة – وطريقة ***Science as Material & Method***

- استخدام المعرفة العلمية فى الوصول إلى حلول مقترحة لمشكلاتنا .

- دراسة النظريات العلمية التى تفسر الظواهر المختلفة .
- المقارنة بين الأشياء على أساس ماهيتها .
- عدم إهمال المعرفة التى ليس لها تطبيق عملى .
- فحص كل الأشياء / والاحتمالات المسئولة عن حدوث الظواهر العلمية .
- الإيمـــان بقــيمة العقل / مستودع الأفكار والمعلومات ، وبقيمة النشاط العقلى فى تدبر مسالك العمل الممكنة.

[٩] التمسك بالصفات / أو الخصائص الخلقية ***Consideration of Ethics***

- التروى فى تصديق كل ما يقال / وفى إصدار الأحكام .
- التحلى بالأمانة في القول ، وفى نقل الخبر وتبليغه .
- التعاون مع الآخرين .
- التمسك بالصدق فى القول والعمل .
- يتحلى بصفات : الصبر على تحمل المشاق ، والمثابرة في العمل والإنجاز ، والأمانة العلمية فى مدارسة المقدمات واستخلاصات النتائج. والموضوعية فى إصدار الأحكام .

[٢ – جـ] السمات المميزة للقيم العلمية :

اســتنادا إلـــى مـــا سبق توضيحه حول مفهوم القيم العلمية وطبيعتها ، يتضح أن التفكير العلمى يعد من أهم المؤشرات الدالة عليها . ولذا فإن تحديد السمات المميزة للقيم العلمية لابد أن يستند كذلك إلى خصائص التفكير العلمى ومميزاته. ويمكن توضيح ذلك فيما يلى :

[٢ – جــ – ١] القيم العلمية قيم نسبية :

لعــل المدخل فى التعريف بـــ" النسبية " كأحد السمات المميزة للقيم العلمية يرتبط بطبيعة الـــنظر إلى العلم "***كمعرفة تراكمية***" ولفظ " التراكمية هنا يصف الطريقة التى يتطور بها العلم، ويعلـــو بها صرحه . فالمعرفة العلمية أشبه بالبناء الذى يشيد طابقا فوق طابق ، مع فارق أساس أن سكان هذا البناء ينتقلون دوما إلى الطابق الأعلى – أى أنهم كلما شيدوا طابقا جديدا انتقلوا إليه وتركوا الطوابق السفلى لتكون مجرد أساس يرتكز عليه البناء[*] (٤٩).

(*) إن الـــتراكم كصـــفة تمـــيز الحقائق العلمية ، تشير إلى أن مستحدثات الإبداع والتقدم العلمى [اكتشاف حقائق علمـــية ، أو الوصـــول إلى نظريات علمية جديدة] ، لا يمكن النظر إليها على أنها بديل تلغى ما سبقها ، وإنما توسعها وتكشف عن أبعاد جديدة لم تستطيع النظرية القديمة أن تفسرها . وهكذا يكون القديم من العلم متضمنا فى الجديد ، باعتبار أنه أساس يرتكز عليه.

وارتباطا مع خصوصيات التجديد فى المعرفة العلمية ، إذ أن كل نظرية علمية جديدة تحل محل النظرية القديمة ، وأن الوضع الذى يقبله العلماء فى أى عصر هو الوضع الذى يمثل حالة العلم فى ذلك العصر بعينه – لا فى عصر سابق – والنظرية العلمية السابقة تصبح بمجرد ظهور الجديد شيئا تاريخيا، أى أنها تهم مؤرخ العلم لا العالم نفسه . وخاصة التجديد هذه هى التى تضفى على الحقيقة العلمية سمة " التراكمية " وهى التى تفسر معنى نسبية القيم العلمية(٥٠) .

ولأن العلم لا وطن له ، وأن الحقائق والنظريات العلمية خاضعة لقياسات موضوعية مشروطة بشروط التجربة ذاتها والتفسيرات العلمية المرتبطة بها ، فإن ذلك ينقلنا ببساطة إلى الإقرار " بأن الحقيقة العلمية فى إطارها الخاص تصدق على كل الظواهر وتفرض نفسها على كل عقل". واستنادا إلى هذا المعنى فقد ينزلق البعض ليطلق على المعرفة العلمية بأنها "مطلقة". ولكن ينبغى أن نكون على وعى بأن مصداقية هذه المعرفة العلمية يرتبط بإطار تصورى خاص [من المقدمات ، والتجريب، والتفسير]، وإذا تغير هذا الإطار لابد وأن تتغير الأحكام المرتبطة بهذه المعرفة .

وفى واقع الأمر ، فإن تراكم المعرفة العلمية يسير فى اتجاهين : الرأسى والأفقى[*] أعنى اتجاه التعمق فى بحث الظواهر نفسها واتجاه التوسع والامتداد إلى بحث ظواهر جديدة . ففى *الاتجاه الأول الرأسى/ العمودى*، يعود العالم إلى بحث نفس الظواهر التى سبق بحثها، ولكن من منظور جديد ولكشف أبعاد جديدة فيها [وهنا يكون الاتجاه لنماء جسم المعرفة العلمية] *وأما الاتجاه الثانى الأفقى*، فهو اتجاه العلم إلى التوسع والامتداد إلى ميادين جديدة [وهنا يكون الاتجاه لتأكيد امتدادات العلم إبداعا ووظيفة فى كثير من مجالات النشاط والحياة والبيئة](٥١) .

[٢-جـ-٢] القيم العلمية قيم موضوعية :

عندما نسلم بتأثير القيم اللامعرفية (*) non – epistemic values على العلم ، ونأمل فى تضمين هذا التأثير فى تحليل العلم وموضوعيته ، فنحن نحتاج إلى رؤية جديدة فى فهم "الموضوعية" والتى لا تتضارب مع القيم الضمنية فى العلم. objectivity that does not

(*) *القيم اللامعرفية* :هى مجموعة القواعد السلوكية الضابطة لعلاقات الإنسان بعالم الماديات ، وبما يدفع الإنسان إلى استثمار مكوناته مع اعتبار خصائصها / أو عدم التدخل فى تغييرها .

conflict with a value – laden science وكمـــا يرى [*Lioyd,1995*] أننا يجب أن نميز بين وجهتى نظر فى فهم الموضوعية : (٥٢)

- موضـــوعية العـــارف objectivity of knowers بمعـــنى الحـــيادية ، وعدم التداخل بين موضوع المعرفة والمرجعية التى يتبناها الشخص فى عمليات التقييم.
- موضوعية المعرفة objectivity of knowledge بمعنى أن المعرفة ينبغى أن تكون قابلة للتصـــديق reliable ، كافـــية التجريـــب empirically، وقويـــة التفسير explanatory powerful

ومن زاوية أخرى فإن موضوعية القيم العلمية ترتبط بأهم صفة من صفات التفكير العلمى وهى " *التنظيم* " ، إضافة إلى موضوعية مجال النشاط والفعالية العلمية .

فتنظـــيم الفكر يعنى أن نخضع تفكيرنا لإرادتنا الواعية ، من أجل تحقيق أفضل تخطيط ممكن للطريقة التى نفكر بها ، وإذا كان العلم يعنى تنظيما لطريقة تفكيرنا / أو لأسلوب ممارساتنا العقلية ، فإنه فى الوقت ذاته تنظيم للعالم الخارجى. أى أننا فى مجال العلم لا يقتصر على تنظيم حياتنا الداخلية فحسب ، بل المحاولة كذلك لتنظيم العالم المحيط بنا [*] ، وذلك لأن هذا العالم ملء بالحوادث المتشابكة والمتداخلة ، وعلينا فى العلم أن نستخلص من هذا التشابك والتعقيد مجموعة الوقائع التى تهمنا فى ميداننا الخاص(٥٣).

ولكـــى يحقق العلم وظيفته فى تنظيم الظواهر الطبيعية / وتفسير نظامها ، فإن وسيلته فى ذلـــك هـــى " *اتـــباع منهج Method* ". فالمنهجية صفة أساسية فى العلم ، فهو يُعرَّف بها وهى

[*] إن *التنظيم* سمة لا تبدو مقتصرة على العلم وحده ، فهى دلالة لكل أنواع التفكير الواعى ،والقيم المرتبطة بها. ولكـــل فكـــرة وجـــود نظـــام فى الكون ، كانت من أهم الأفكار التى دارت حولها الفلسفة اليونانية ، وقد كان اســـتخدام = اليونانيين للفظ cosmos للتعبير عن الكون مبنيا على فكرة التوافق والانسجام والنظام الذى يمكن فهمـــه بالعقل ، والذى يؤدى كل شئ فيه وظيفة لها معناها داخل الكل المنظم ، ويسير الكون بأكمله نحو تحقيق غايات محددة.

وفى *التفكير الفلسفى* ، نجد أن النظام موجود بالفعل فى العالم ، وما على العقل إلا أن يتأمله ، أما فى التفكير العلمـــى فـــإن العقـــل البشرى هو الذى يبعث النظام فى عالم هو ذاته غير منظم [فالكون لا يسير وفقا لغايات وإنمـــا تســـود مســـاره الآلـــية ، ومن ثم يتجه التفكير إلى ضبط هذا النظام وتسييره والتنبؤ بما قد يحدث فيه تغـــيرات. وهنا تتضح موضوعية القيم العلمية من زاويتين : *الأولى* : من حيث موضوعية مجال التفكير العلمى المرتـــبطة بهـــا – أى عالم الكون . *والثانية* تتعلق بوجهة هذا التفكير بناء على إدراك الإنسان لمكانته فى هذا الكون والغايات المأمولة التى يسعى لتحقيقها .

وسيلته لتحقيق أهدافه. ونستطيع أن نقول أن المنهج هو العنصر الثابت فى كل معرفة علمية ، أما مضمون هذه المعرفة والنتائج التى نصل إليها ، ففى تغير مستمر ، وبهذا المعنى فإنه من الخطأ أن نعرف العلم بنتائجه وإنجازاته ، ولكن الأفضل من ذلك أن نشير إلى منهجية العلم فى معالجة موضوعاته، ومن هنا نكتسب القيم العلمية صفة الموضوعية.

والمعـــرفة العلمـــية هى معرفة شاملة ، بمعنى أنها تسرى على جميع أمثلة الظاهرة التى يبحـــثها العلم، ولا شأن لها بالظواهر فى صورتها الفردية – على أن شمولية العلم لاتسرى على الظواهر التى يبحثها فحسب ، بل على العقول التى تتلقى العلم أيضا، وعليه فإن موضوعية القيم العلمـــية تعنى مصداقية الرؤية العلمية فى التطبيق على جميع الظواهر المماثلة، وفى ذات الوقت أن هـــذه القضايا تصدق فى نظر أى عقل يلم بها. فالحقيقة العلمية " لا شخصية ***impersonal*** " إلا مـــن حيـــث تعبيرها عن مستوى العلم فى مرحلة معينة من تطوره . وعلى ذلك فإن الحقيقة العلمـــية قابلة لأن تنقل إلى كل الناس الذين تتوافر لديهم القدرة العقلية على فهمها والاقتناع بها ، أى أنهـــا *حقيقة عامة / أو مشاع Public*، تصبح بمجرد ظهورها ملكا للجميع ، متجاوزة بذلك النطاق الفردى لمكتشفها والظروف الشخصية التى ظهرت فيها[٥٤].

وفـــى إطار هذا المعنى ، فإن موضوعية القيم العلمية تمتد لترتبط بمعنى " الشمول " أى مصـــداقية الرؤية العلمية تجاه القضايا والمشكلات العلمية ، هذا إلى جانب خصوصيات " *اليقين العلمـــى* " الذى يفرض نفسه على عقل الإنسان ووجدانه بأن موضوعات العلم تحمل فى طياتها مـــبررات تســـويغها بأدلـــة وبراهيـــن لا يمكـــن تفنيدها، وذلك كله فى إطار المعنى المقصود بـــ "موضوعية *المنهج العلمى*".

[٢جـــ-٣] القيم العلمية قيم إنسانية :

يتضـــح المضـــمون الإنسانى فى بنية القيم العلمية استنادا إلى مكانة الإنسان فى صناعة العلـــم / كذات فاعلة ، مبدعا للعلم وموجها لغاياته ، ومن زاوية أخرى إلى مكانة الإنسان فى استهلاك نتائج العلم/ كذات مستفيدة .ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى:

(أ) قـــيم ترتـــبط بـــذات الإنســـان [من حيث قدرات الفكر فى إبداع العلم ، ومن حيث القيم الحاكمة لغايات السلوك الإنسانى فى علاقاته بموجودات الكون من حوله]

ترتـــبط خاصية " العلم " بذات الإنسان ، حيث منحه الخالق تعالى نعمة العقل / الذى هو مســـتودع الأفكـــار والمعلومـــات ، هذا بالإضافة إلى تميز الإنسان بالقدرة على تعريف الأشياء

وإعطائهـا معان معينة . والقيم العلمية بهذا المعنى تعبر عن مجموعة من التراكيب العقلية التى تتجسـد فيها قواعد النظر إلى موجودات الكون ، ولأن الإنسان محمل "بأمانة " بناء على مكانته الوجوديـة فـى الكـون ، فإنه يتطلع إلى توظيف هذه الموجودات وحسن استثمارها على الوجه الصـحيح فى إطار مجموعة القيم الحاكمة لغايات وجوده وشروط الوفاء بهذه الأمانة . ومن أهم مـا تمـتاز بـه القيم العلمية وفق هذا المفهوم ، أن هناك علاقة جديدة تنشأ نتيجة توافر شروط القناعات العقلية فى تفاعل مع حالة وجدانية تعبر عن مسئوليات الإنسان بما يكفى لتحريك "إرادة العمل والتأثير على فى موجودات الكون وفق غايات يأمل فى تحقيقها".

يـرى علماء النفس أن " تحقيق الذات " هى مرتبة عليا فى سلم ترتيب الحاجات / ماسلو، وهـناك دوافـع مـتعددة ترتبط بهذه الحاجة ، إلا أن السياق الأخلاقى والقيمى للدوافع المرتبطة بتحقـيق الذات يجعل من سلوك الإنسان بمقتضاها عاملا من عوامل تجويد الأداء ، لأن الإنسان فـى هذه الحالة يشعر أنه طرف فى علاقة مع الآخر، حيث تنمو لدى الإنسان " أخلاق الواجب" ethics of duty[٥٥]

إن القـيم العلمـية هى التى تعطى المغزى الحقيقى لتفاعل العقل الإنسانى مع خبرات الـتجربة ومعطـيات الحواس ، وإلى الكيفية التى تتنامى بها البنية المعرفية. إنها تجسيد لموقف الإنسان من الطبيعة والعالم الذى يحيا فيه ، بما يوضح معالم الأسلوب الحضارى الذى اصطنعه الإنسان للتعامل مع بيئته.

فإذا كانت إبداعات العلم تبنى على أساس الثقة فى حواس الإنسان ومعطيات الطبيعة وفى قـدرات العقـل الإنسـانى علـى الربط بينهما، فإن القيم العلمية تبنى على أساس الثقة بمجموع التصـورات / والدوافع التى يستند إليها العالم فى ترجمة إبداعات فكره إلى وسائل تمكن الإنسان من التفاعل مع عناصر الطبيعة.

(ب) المضـامين الإنسـانية فـى تقدير الغايات [من حيث توجهات الفكر نحو غايات العلم ، والأطر القيمية للبحث العلمى وتوظيف نتائجه]

والعلم بطبيعته نشاط عقلى يقوم به إنسان أى مجموعة من العلماء المتخصصون ، إلا أنه فـى نهاية الأمر يتخذ طابعا لا شخصيا بل يتحول إلى الطابع الإنسانى العام ، فالمقصود بالطابع اللاشخصـى أن النتيجة التى يتوصل إليها العالم تصبح على الفور ملكا للبشرية جمعاء، حيث إن الكشف العلمى بمجرد ظهوره يفقد صلته بالأصل الذى أنتجه ، ويتحول إلى حقيقة يملكها الجميع ويعترف بها الجميع[٥٦] .

يشــير *[د . حــامد عمــار]* إلــى أن كلا من المنظومتين *المجتمعية الإنسانية* بمختلف مفــرداتها، وكذلك المنظومة *التفكيرية والتواصلية* بمختلف تجلياتها وأنشطتها تحتضن فى لحمتها وســداتها بعــدا أخلاقــيا وقيمــيا يحكم هاتين المنظومتين ، ويؤثر فى تكاملهما واتساقهما أو فى تناقضــهما وتخلخلهما نحو إنجاز مهمات التغيير والتجديد. وللقيم حضور خاص فى إنتاج العلم ، حيث يعمل الباحث بمنهجية خاصة منضبطة ملتزمة بما تنتهى إليه هذه المنهجية من نتائج [وهكذا يصــبح الانضــباط ، والالتزام ، والدقة والموضوعية من القيم المتداخلة مع عمليات إنتاج العلم] ومــن زاويــة أخرى ،فإن نتائج العلم ليست مطلقة ، حيث تخضع النتائج لإمكانية التنفيذ مما قد يظهــر خطأ أو قصورا فى النتائج يتطلب المراجعة وإعادة النظر والتصحيح فى ضوء طموحات الإنســان [ومــن ثم فإن المعرفة ليس ثابتة – أو نهائية مطلقة] فهى قابلة للتعديل ، وهنا تكون المرونة العقلية فى التزام منهج التطوير العلمى(٥٧).

والأهــم من ذلك بالنسبة إلى مكانة العلم فى العصر الحاضر ، حيث إن العلم هو الإنجاز الــذى يمكنــنا أن نســميه *"مصيريا"* بحق فى هذا العصر. فلأول مرة فى تاريخ تجربة الإنسان الطويلــة علــى هذه الأرض ، يدرك أن العلم هو الذى سيحدد مصيره سلبا أو إيجابا ؛ إذ تعيش البشــرية المعاصــرة فى خوف دائم من أن تدمر حياتها وحضارتها حروب نووية أو بيولوجية تعتمد اعتمادا كليا على العلم . ومن جهة أخرى فإن الأمل الأكبر لدى البشرية فى مستقبل أفضل وفــى حل كثير من مشكلاتها ، بل فى استمرار قدرتها على البقاء والنماء ، هو الآن معقود على العلــم. وتلــك هى قضية تتعلق بأخلاقيات أخلاقيات توظيف المعرفة العلمية بين تطوير المجتمع وإنمائــه وفــى تقدم الحضارات الإنسانية من ناحية ، وبين تدميره من خلال الأسلحة ومن خلال استخدامه فى إنتاج ما يلوث البيئة ويفقر الموارد ويهدد الأمن والاستقرار(٥٨).

والواقع أن الآراء تختلف فى هذا الموضوع ، بين أولئك الذين يؤمنون بأن العلم هو الذى يســتطيع أن يســهم فى حل المشكلات التى خلقها تقدمه السريع ، وأولئك الذين ينادون بضرورة الاستعانة بمصادر أخرى غير العلم ، لكى نعيد ذلك التوازن الذى أخل به العلم ، ويمكن عرض هذين الرأيين على النحو التالى(٥٩):

أما *الرأى الأول* ، الذى يذهب إلى أن العلم هو الكفيل بإصلاح ما أفسده التقدم العلمى ذاته، فيمكــن أن يبدو فى ظاهره متناقضا ، ولكن هذا التناقض الظاهرى يختفى بسهولة إذا أدركنا أن معنى العلم ليس واحدا فى الحالتين ، فالعلم المتقدم الذى تسبب فى خلق مشكلات عديدة هو *"العلم الطبيعى"* أما العلم الذى يمكنه أن يسهم فى حل هذه المشكلات هو *" العلم الإنسانى "* .

إلا أن ما ينبغى أن نشير إليه هو أن إنسانية العلم " الضمان الحقيقى لوعى المجتمع بثقافة العلم وضمان استقراره كأحد عوامل الارتقاء والتنمية [مثال ذلك : ماذا يعنى إنجاز "إطلاق مكوك فضاء إلى سطح القمر " فى مقابل " ظاهرة انحراف الشباب وتعاطى المخدرات" ، فالأولى تعنى واجهة علمية وسياسية ، والثانية تعنى ضعف مؤشرات التنمية وقصور فى رعاية الثروة البشرية] .

على أن أصحاب *الرأى الآخر* يرون أن هذا المطلب لا يمكن أن يتحقق على يد العلم وحده، فحين نتحدث عن طريقة توجيه حياة الإنسان وتنظيم مجتمعه ، نخوض مجال القيم والغايات الإنسانية ، ومن ثم فإن تحديد الأهداف التى ينبغى أن يخدمها العلم هو أمر أسمى من أن يترك للسياسيين المحترفين ، وأوسع وأرحب من أن يترك للعلماء المتخصصين ، وإنما الواجب أن يشارك فيه العلماء والمفكرون والأدباء والفلاسفة ، وكل من يهمه مصير الإنسانية، ويفكر فى هذا المصير بنزاهة وتجرد .

إننا نستطيع أن نحدد القيم العليا والغايات الإنسانية والخلقية والمستويات التى نريد أن يصل إليها الإنسان، ونحن فى هذه الأمور لا نحتاج إلى وعظ أخلاقى بقدر ما نحتاج إلى من يبصرنا بحقائق العصر ، ولا نستطيع أن نعتمد على من يخاطبنا عن المثل العليا بطريقة مجردة بقدر ما نعتمد على من يحدثنا بلغة دقيقة تحلل الظواهر وتوضح أسبابها – أى أننا فى هذا المجال ذاته لا نستطيع أن نستغنى عن العلم ، والذى يتيح لنا التفكير فى مشكلاتنا فى إطار لا ينفصل عن الواقع.

[٢-جـ-٤] القيم العلمية تكتسب معناها من دلالات التطبيق المرتبطة بها :

لا يمكن لنشاط الإنسان العقلى أن يكون علما بالمعنى الصحيح إلا إذا استهدف فهم الظواهر وتعليلها ، ولا تكون الظاهرة مفهومة بالمعنى العلمى لهذه الكلمة إلا إذا توصلنا إلى معرفة أسبابها. فبمعرفة الأسباب تتكشف لنا واقعية الأحداث ، ومن خلال الربط بين الأسباب والنتائج تتضح شروط التطبيق ،ويعد التفسير والتنبؤ هو القاسم المشترك فى التعرف على مؤشرات الواقعية وقابليات التطبيق .

إن القيم لا تتعلق بالأشياء فى ذاتها، ولكنها تتعلق بالعمليات Process ، والعلاقات relationship، فإن محاولة إعادة النظر فى مفهوم العلم كعملية ، يتطلب الوعى بمجموعة القيم الضمنية hidden values ، الكامنة فى الافتراضات العلمية Scientific assumptions.
وهناك اعتبارات أساسية فى عملية التقويم هى(٦٠):

- البدائل المتاحة والتى تعبر عن صفة الواقع. [الاحتمالية Possibility]
- الأهداف التى توجهنا ونأمل فى تحقيقها. [الغائية Teleology]
- القيم الملائمة التى تدعمها والحاكمة لتصورتنا. [متغيرات وأبعاد Variables and Dimension]
- الكفاءة وزن البدائل فى ضوء نتائجها أو تطبيقاتها. [التداوب/ التعامل Synergies]

حينما يتجه الحديث عن *الفكر النظرى* فى ميدان العلم ، فإن المقصود به البعد التراكمى لنظريات العلم ومفاهيمه والحقائق التى تقوم عليها أى كل ما يبدعه العلماء بهدف زيادة جسم المعرفة العلمية. أما *التطبيق العلمى* فإنه يتعلق بحدود وإمكانية توظيف المعرفة التكنولوجية فى عالم الإنسان / أى لتكون امتدادا لقدرات الإنسان ووسيلة لتحقيق غاياته. وما بين المعرفة العلمية وتكنولوجيا التطبيق يأتى دور البعد الاجتماعى والإنسانى لتأكيد أخلاقية التطبيق العملى " ففى عصرنا الحاضر أصبح للعلم حضورا مميزا عندما نفكر فى مشكلات الأخلاق ، كما أصبحت الأخلاق تسعى إلى توجيه العلم / أو على الأقل تستهدف اختباره بطريقة نقدية " (٦١) .

ووفقا لما يراه [*Lingino – 1990*] فإن القيم البنائية Constitutive values تحكم الممارسة أو الطريقة العلمية المقبولة ، بينما القيم السياقية Contextual values تنتمى إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التى يتم فيها تطبيق نتائج العلم ، والقيم العلمية تعنى أن كلا من القيم البنائية والقيم السياقية وجهان لعملة واحدة (٦٢) .

ولعل البعد الأخلاقى كمحور أساسى فى الربط بين الفكر النظرى للعلم وتطبيقاته العملية، هو الذى يحمل العلماء فى الوقت الحاضر أعباء أخرى تقع فى إطار " *مسئولية العلماء* " وهى تتعلق بالوعى المتزايد بالنتائج الأخلاقية والاجتماعية التى يمكن أن تترتب على كثير من الاكتشافات العلمية فى هذا العصر.

إن العلم يسير على نحو متزايد فى خطين أو طريقين متضادين ، وإن كان كل منهما لايقل ضرورة عن الآخر. فالعلم يتجه نحو المزيد من التخصص مما يؤدى إلى تضييق النطاق الذى يدور فى داخله تفكير العالم واهتماماته ، ولكنه يكتسب فى الوقت ذاته أهمية إنسانية واجتماعية متزايدة ، مما يحتم على المشتغلين به أن يمتدوا بأنظارهم إلى الآفاق الإنسانية الواسعة، وعند نقطة التقاء الخط الأول مع الخط الثانى تتضح فعالية القيم العلمية فى تأكيد البعد الاجتماعى والأخلاقى فى إبداعات العلم وتقنياته، وذلك فى محاولة لتأكيد قوة العلم فى تحقيق صيغ ملائمة لتوحد العالم ووحدة الموقف الإنسانى تجاه قضايا المستقبل العلمى(٦٣) .

[٢-جـ٥] سمو القيم العلمية فى وجدان العلماء : Transcendence

إن قـيمة العلم كامنة فى وجدان العلماء ، وتفرض عليهم كثيرا من الواجبات العلمية التى هـى فى صميمها تعبير عن مكانة العلم فى بناء الانسان وارتقاء الحضارات ، وعلى ذلك تتضح طبيعة السمو الذى تفرضه القيم العلمية على عقول ووجدان العلماء من زاويتين: ***الأولى*** من حيث سـلطة العلم على عقل العالم ، وما تفرضه هذه السلطة من محاولات العالم للبحث عن الحقيقة : المعـنى – والدلالة. ***والثانية :*** من حيث إن القيم العلمية تسمو بفكر العالم وتوجهاته إلى مستوى التجريد ، أى التعامل مع عالم الرموز والأشكال كتجسيد لعالم المحسوسات ليكون الإبداع العلمى هو نتاج هذا التعامل، ومن ثم تتحرك علاقات الإنسان بعالم المحسوسات فى اتجاه الارتقاء.

إن مسئولية العلماء تجاه عالمهم يجعلهم دائما فى قلق دائم بحثا عن أفضل المسالك لتحقيق خير الإنسان ، ومدخلهم إلى ذلك هو العمل البحثى الجاد للمطابقة بين ثقافة العلم وقناعة الإنسان بغاياتـه . حيث إن للعلم روحا يعكسها العالم إلى العامة فى إبداع حقيقى حافل بالدلالات القيمية، ومن ثم فإن القيم العلمية تحرك خير ما فى العلماء عن عناصر السمو بما يؤكد أن غايات الإنسان كامنة فى روح البحث العلمى.

إن القيم العلمية تزودنا بتفسير عقلانى لنمو المعرفة العلمية فى إطار قيمى وأخلاقى، ومن ثـم فهى تزودنا برؤية منهجية أو معيارية تشكل إطارا نظريا ، وفى حدوده يستطيع العالم إعادة بناء/ هيكلة إبداعات العلم فى صورتها الإنسانية، ومن ثم تتلاقى عقلانية التقدم العلمى مع انسانية الغايات.

ومـن جانب آخر ، فإنه يمكن تفسير المعنى المقصود بـ " سمو القيم العلمية فى وجدان العلماء " استنادا إلى العناصر الأخلاقية فى شخصية العالم . وإذا كانت " *الموضوعية* " هى القيمة الأخلاقـية العلـيا التى يتميز بها العالم، فإن ذلك لا يعنى تناقضا مع مفهوم " *سمو القيم العلمية* " ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال بعض مؤشرات السلوك العلمى[*] :

(أ) **الـروح النقدية :** وهى تعنى وضع الحقائق والمفاهيم العلمية موضع الاختبار والنقد ، ذلك أن العالم لا يملك ما يدافع به عن نفسه سوى قوة الإقناع التى تتسم بها إبداعاته العلمية وما يتوصل إليه من حقائق جديدة. والروح النقدية تعنى انفتاح الذات على الآخرين ، حيث إن

---

[*] حـدد د . فـؤاد زكـريا فى كتابه : *التفكير العلمى* ، ثلاثة معالم أساسية فى أخلاق العلماء هى: الروح النقدية، النزاهة ، والحياد العلمى .

قيمة العطاء العلمى للعالم تتوقف على مدى قبول الآخر لنتائجه ، الأمر الذى يدفع العلماء إلـى السـمو فوق توقعات الآخرين ، بما يؤدى إلى أن تكتسب أعمالهم مصداقية المجتمع العلمى ، ويستشعر المجتمع كله عظيم عطاء العلماء وكجزء من ثقافته.

(ب) **النزاهة :** حيث إن نزاهة العالم تتبدى أوضح ما يكون فى استبعاده للعوامل الذاتية من عمله العلمـى .هـذا الـتجرد هـو الذى يجعل العلم يلجأ إلى وسيلة وحيدة للإقناع هى الدليل والبرهان الموضوعى .

ومـن جانـب آخر ، يبرز التساؤل حول " ***الشهرة*** " فالعالم إنسان يبحث عن الحقيقة فى صمت دون أن يهتم بأن يعرفه أحد أو يسمع عنه أحد ، فالعالم لا يجد متعة فى أن يشيع اسمه بين عامة الناس وسط أسماء تلك الشخصيات التى تهتم بها وسائل الإعلام الجماهيرية الحديثة. ولكن هناك نوعا آخر من الشهرة يسعى إليها العالم بكل حماسة ، " هو الشهرة فى الوسط العلمى ذاته " وهى تعنى اعتراف المتخصصين بقيمة عمله.

والعالم فى حاجة إلى وجود المناخ العلمى أو البيئة الأكاديمية التى تسمح له بممارسة عمله علـى الوجه الذى يتطلع إليه ، حيث إن عامل تحقيق الذات يقوم فى حياة العالم بدور يفوق بكثير جمـيع التطلعات المادية.-ومن زاوية أخرى ، فإن أقصى ما يحتاج إليه العالم أن يشعر بأن بلده محـتاج إلـيه ، وبأن نتائج بحثه لن تهمل وإنما ستعود على المجتمع بالنفع ، وبأن الدولة تحترم العلـم وتخصـص لـه كل ما فى طاقتها من إمكانات ، وبأنه يشارك بصورة إيجابية فى مسيرة مجتمع يسعى بجدية من أجل النهوض والارتقاء .

وهكـذا يتضح أن سمو القيم العلمية فى وجدان العلماء ، هو الذى يدفع بطاقاتهم وعطائهم لخدمـة الوطن وتحقيق نهضته ، لأن الوطن هو البيئة الحاضنة لجهود العلماء ، وكم يفخر العالم بإبداعه انطلاقا من وطنه لخدمة الإنسانية .

(ج) **الحـياد :** إن مفهوم الحياد فى خلق العالم ، هو أنه يترك تفضيلاته الذاتية جانبا ، وذلك فى محاولـة لاسـتجلاء رؤيـة علمية خالصة تجاه قضية معينة أو موضوع ما. ومن زاوية أخرى، فقد اكتسب معنى الحياد العلمى فى وقتنا الحالى أبعادا أوسع من ذلك بكثير، وأول هـذه الأبعـاد ذو طـابع أخلاقى واضح. فمن الشائع أن نجد كتابات تتهم العلم بأنه سبب الشـرور التى تعانيها البشرية ، خاصة بعد أن أدى تحالفه مع التكنولوجيا إلى تغيير وجه الحـياة على نحو يرى فيه الكثيرون انحدارا لإنسانية الإنسان ، ويتغنى البعض الآخر به

على أنه مصدر أعظم خير يستطيع الإنسان أن يحققه فى حياته. ولكن الرأى الأكثر شيوعا من هذين الرأيين هو القائل أن " *العلم محايد* " فالعلم أداة تتيح للإنسان أن يفهم العالم المحيط به، وأن يفهم نفسه على نحو أفضل ، ومن ثم فهو يزيد من قدرته وسيطرته على العالم الخارجى وعلى عالمه الداخلى الخاص[٦٤].

يوضح كل من [*Hankinson & Wylie*] أن موضوعية العلم والمعرفة ، بمعنى الصدق Reliability وكفاية التجريب والتفسير empirical and explanatory adequacy هى حجر الزاوية فى تقييم دور القيم اللامعرفية non – epistenic values ، حيث تتوقف خيرية العلم على الأغراض التى يخدمها العلم. فنحن نلجأ إلى القيم لتقييم تطبيقات العلم ، ومن ناحية أخرى ينبغى أن نكون على وعى بتأثير القيم على العلم / إيجابى أو سلبى [على سبيل المثال: هل نحن مهتمون بالصحة العامة للإنسان مقابل الفائدة المصاحبة لها]، ومن ثم يمكن أن نستخدم مدى إدراك هذه القيم لتقييم الاختيارات التى يتخذها العلماء.[٦٥] فعلى الرغم أن تطبيقات العلم لنتائجه النظرية ليست هى العلم نفسه ، إلا أن بعض المفكرين قد خلطوا بينهما مما أدى إلى تحميل العلم تبعة تطبيقه سواء فى البناء أو التدمير وقد أفضى العجز عن فهم العلم بوصفه فعالية انسانية ينشئها الإنسان ، إلى " اغتراب " العلم ، ونزعه عن أصوله الحقيقة ليصير كائنا مستقلا عن الإنسان، خالقه ومبدعه [٦٦] .

وعلى ضوء ذلك ، يجب أن نكون على وعى بأن هناك آثاراً سلبية [مثل : الحروب ، الكوارث ....] هى ليست صفات مرتبطة بالعلم فى ذاته ، وإنما هى نتائج تترتب على طريقة معينة فى توظيف نتائج البحث العلمى ، أى أن طريقة استخدام العلم هى التى تحدد مدى أخلاقيته أو لا أخلاقيته، ومن ثم فإن سمو القيم العلمية فى وجدان العلماء هى التى تضفى على العلم صفة " الحيادية "، إلا أنها فى غيبة مرجعية ملائمة تحدد للإنسان الأطر القيمية لغاياته ، فإن حياد العلم فى هذه الحالة يكون مرتبطا بالعجز لعدم ضبط التوقعات المرتبطة به، لأن العلم بقدر ما أصبح يتحكم فى مصير العالم ، لا يملك مصيره بيده[٦٧].

وعلى ضوء ماسبق يتضح أن القيم العلمية تنطوى على المعنى الذى يبرز حضور القيم الإنسانية فى تقنيات العلم وتطبيقاته وذلك لأنها تتفاعل مع أسمى مكونات الذات الإنسانية (العقل، الوجدان ، الحواس) ، الأمر الذى يشير إلى ان هناك علاقات وثيقة بين كل من القيم العلمية والقيم الخلقية .

وتشير دلالات تحليل القيم العلمية إلى أن أساليب التعلم تأتى فى استجابة لطموحات الإنسان العلمية، حيث إن هذه القضية تتعلق بتهيئة الإنسان للتفاعل الإيجابى مع عالم المادة. ومن جانب آخر ، فإن السمات المميزة للقيم العلمية جاءت لتصف نقطة التقاء الذات الإنسانية مع خصائص العلم .

وانطلاقا من مفهوم القيم العلمية والسمات المميزة لها، كانت الحاجة إلى محاولة استجلاء " محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها.

٣ – محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية :

فى محاولة لتوضيح بعض محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، كان من الضرورى أن نستند فى ذلك إلى ثلاثة محاور هى : الخصوصيات المميزة للقيم العلمية ، والخصوصيات المميزة لطبيعة المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الثانوية ، واستراتيجيات تنمية القيم العلمية ، وذلك كله من أجل ضمان أمثل ***للتمثيل القيمى والأخلاقى*** *Value & Moral Representation* لطبيعة العلم ومستحدثات التطور التكنولوجى.

فالقضية المطروحة فى هذا المجال ذات بعدين هما : كيف يحدث تمثيل جيد للقيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية ؟ ، وما الاعتبارات اللازمة لإثراء فعالية دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟

ومن ثم فإن محاولة تأكيد صيغ التكامل بين هذين البعدين تتطلب إلقاء الضوء على العناصر التالية :

(أ) ماهية الوظيفة العلمية/التربوية.

(ب) تمثيل القيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية ودلالتها فى سلوك الطالب.

(ج) معالم الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

[٣ – أ] ماهية الوظيفة العلمية / الفكرية للتربية :

لا ينبغى أن ننظر إلى تنمية القيم العلمية فى معزل عن النشاط التعليمى داخل المدرسة، وما يهدف إليه هذا النشاط من توجه قصدى فعال لإنماء مستويات التفكير عند الطلاب أو تنمية قدراتهم العقلية، حيث إن المدخل الحقيقى لتنمية القيم العلمية / ومهارات الوعى العلمى المرتبطة بها ، يتوقف على نمط واتجاهات التفكير عند الطلاب. ذلك أن التفكير فى معناه العام هو " البحث عن المعنى – الدلالة ". وهو يتألف من مجموعة من النشاطات العقلية الموجهة لاكتشاف المعانى.

إنــه العملية العقلية التى تخلق دلالات المعانى لخبرات الإنسان بما يدعم فى سلوكه الاتجاه نحو العمق والارتقاء(٦٨) .

ويمكن استعراض بعض معالم الوظيفة العلمية للتربية فيما يلى :

- ***أن تــنامى القدرات العقلية والأطر القيمية الحاكمة لغايات التفكير يتوقف على وعى الإنسان بمكانته وغايات سلوكه.***

حيث إن تنامى القدرات العقلية ونمط التفكير عند الفرد يزيد من قدراته على تنظيم خبراته لــتعزيز تكيفه مع البيئة . وحينما تتكامل أنماط التفكير عند الفرد مع الاتجاهات والقيم التى يسعى إلــى تعزيزها أو دعمها، هنا تتشكل الأطر القيمية لعمليات التفكير، وهذه الأطر تختلف باختلاف ميدان النشاط الإنسانى الذى يتعامل معه الفرد. حيث *إن التعامل مع عالم المادة / الأشياء* يتطلب توجيه التفكير نحو حسن استثمارها،هنا تكون الحاجة إلى التفكير العلمى، والسعى لسيطرة الإنسان علــى هــذه المادة أو توظيفها، هناك تلعب القيم العلمية دورها فى ضبط وجهة نظر الإنسان فى علاقاتـــه بعالم الكون ، ومن زاوية أخرى، فإن *التعامل مع عالم الإنسان / البيئة الاجتماعية* التى يعيش فيها الإنسان يتطلب توجيه التفكير نحو قيم المشاركة والتوحد، هنا تكون الحاجة إلى التفكير الأخلاقى، وأن السعى لضمان توافق الإنسان وانسجامه مع المجتمع / أو الجماعة التى ينتمى إليها يقوم على أساس نوع وطبيعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الإنسان بالآخرين، وهنا تلعب القيم الخلقية دورهـــا فـــى تأكـــيد علاقـــات الارتـــباط بين الفرد والمجتمع فى إطار مفهوم الإلزام والواجب والمسئولية ، ومن زاوية ثالثة فإن *علاقة الإنسان بعالم السماء* يتطلب توجيه التفكير نحو كمالات الــذات الإنسانية كما يريدها الخالق سبحانه وتعالى، وهنا يأتى دور قيم الإيمان فى تأكيد علاقات الإنسان بخالقه ، وبما يدفع الإنسان إلى الوعى بمكانته الوجودية فى الكون الذى يعيش فيه .

ولا ينبغى أن نضع حدودا فاصلة بين هذه القيم [العلمية ، الأخلاقية ، الإيمانية] حيث إن الســـلوك بمقتضـــاها يعنى التكامل بينها فى مظهر سلوكى يعبر عن وحدة الذات الإنسانية وكمال غاياتها [فالقيم العلمية تعنى بالإبداع العلمى وتوظيفه، والقيم الأخلاقية تراعى البعد الإنسانى فى تقدير غاياته ، والقيم الإيمانية تمثل مرجعية الحكم على نتائجه].

- ***إن تنمية القيم العلمية تعبر عن نفسها فى المهارات المميزة لأداء المهمات التعليمية :***

حيــث إن تنمـــية القيم العلمية تتطلب تنمية استراتيجيات عقلية متميزة يستخدمها الفرد فى أداء المهمـــات والتفكـــير فى وسائل تحقيقها. فالتفكير يتضمن عمليات مثل التمييز والتكامل فى

الخبرة، كما أن النشاطات التفكيرية تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية وقدرة الفرد على القيام بهـذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى [فبعض المهمات مثلا هى من نوع حلول المشكلات التى تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها ، ومن ثم اختيار الاستراتيجية أو الحل ، وأخيرا تجريب تلك الاستراتيجية تقويمها ، وبعض المهمات الأخرى يتطلب قدرة تميزية وتحديد العلاقات وعمليات استقرائية وقياسية]. وتنمية القيم العلمية تتطلب هذين النوعين من مهام التفكير جنبا إلى جنب ، حيث ترتبط الأولى بمجال إبداعات العلم ونماء نظرياته ، وترتبط الثانية بدلالات توظيف العلم وعملياته[٦٩] .

إن تربية علمية صحيحة ضمن مقومات الثقافة الواعية لتفاعل الإنسان مع مواقف الحياة والبيئة ومستحدثات التطور المعاصر ، تفضى إلى مجموعة من القيم الإيجابية التى تعمل على :

- تجسير الهوة بين الحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية من جهة ، والمعتقدات الاجتماعية حول العلم من جهة أخرى ، بما يؤكد سيادة التفكير العلمى فى مواجهة مشكلات التفكير الخرافى .

- استجابة العلم لمختلف أركان الحضارة المعاصرة ، بما يؤكد صيغا ملائمة للتكامل بين أيديولوجية الفكر وممارسات السلوك لأن هذه الإشكالية تتعلق بقيم المجتمعات وسلوكيات الأفراد فيها ، وكذلك ينبغى أن يتزايد اهتمام الدول ومشاركتها فى إنتاج العلم وتوظيف التكنولوجيا وفق معايير ثابتة تنأى بعيدا عن الازدواجية بين عالم صناعى متقدم وعالم نام هو بمثابة سوق للاستهلاك وتصريف المنتجات. هذا بالإضافة إلى تقاسم دول العالم فى عوائد الاقتصاد والتكنولوجيا بما يدعم معنى ديمقراطية العلاقات الدولية واندماج الاقتصاد الوطنى فى سوق عالمى آمن.

- تأكيد البعد القيمى فى صياغة القوانين والتشريعات الداعمة لنشاط البحث العلمى وتطبيقاته التكنولوجية ، فإذا كان المحيط الكونى هو مجال النشاط الحيوى لفعاليات الإنسان ، فإن القيم العلمية هى الأطر الحاكمة لعلاقات الإنسان الإيجابية مع عناصر البيئة التى يعيش فيها ، مما يعطى للبحث العلمى مساحات كبيرة للدراسة ، ولنا عند التطبيق أن نضع التطبيقات التكنولوجية وفق مقياس معيارى آمن يحدد أخلاقية الغايات العلمية.

- تنمية ثقافة علمية واعية / ومرنة فى استجابتها لمستحدثات العلم والتكنولوجيا بطبيعتها الغازية. وفى هذا المعنى يشير [د . نصر] إلى أن الطبيعة الاقتحامية للتكنولوجيا تتزايد،

حيث من المتوقع أن يظهر المزيد من النظم التكنولوجية المتطورة خلال القرن الحادى والعشرين نتيجة اهتمام بعض الدول المتقدمة بإجراء البحوث والدراسات فى مجال اختراع الأجهزة التكنولوجية وما يصاحبها من إنتاج برامج تعليمية. ومن ثم فإن هناك تعارضا قد ينشأ نتيجة لعدم إلمام الفرد بالمبادئ الأساسية لتطور العلم والتكنولوجيا وأثرهما على المجتمع ، كما أن جهل الأفراد بالعلوم الطبيعية البحتة وتطبيقاتها التكنولوجية تجعلهم فى حالة من اللاوعى بما هو جديد فى ميدان العلم والتكنولوجيا ، مما يجعلهم إما فى حالة رفض لهذا الجديد نتيجة لخلط فى المفاهيم حول سلبياته المحتملة، والحالة الأخرى هى الجهل بأشكال الاستثمار الأمثل لهذا الجديد ، مما يعطى كثيرا من المؤشرات السلبية لسوء الاستخدام "(٧٠)

- ***إن تنمية القيم العلمية تعد من ضمانات التكامل بين أيديولوجية التفكير وتكنولوجيا التقدم***

ذلك أن سرعة التقدم العلمى والتكنولوجى تؤدى إلى نوعين من الإشكاليات داخل المجتمع، ***الأولى*** : هى تقدم التكنولوجيا وتخلف الأيديولوجيا بما يؤدى إلى كثير من المشكلات السلبية خاصة فى مجال القيم والسلوك [مثلما يتحول التليفزيون من أداة للثقافة والإعلام إلى وسيلة لاستهلاك الوقت ، ويتحول المحمول Mobil إلى عامل من عوامل إهدار الثروة الاقتصادية، وتتحول السيارة إلى عامل للتمايز والتباهى ....] ***والثانية*** : تتعلق بقدرة المجتمع على التكيف مع مستحدثات التكنولوجيا . وفيما يرى [*Jonston*] أن هناك حالة من عدم التوازن بين مسيرة التطور العلمى والتكنولوجى وبين سعة / أو مقدرة المجتمع للسيطرة على هذا التطور واستيعابه والتكيف معه ، وقد تسببت هذه الحالة فى ظهور جمعيات ومنظمات مختلفة منها : أصدقاء الإنسان، أصدقاء البيئة ، إضافة إلى جمعيات ومنظمات علمية أخرى تبحث فى إعداد صيغ للملائمة بين إبداعات العلم وتحقيق حياة آمنة للإنسان ، خاصة أن هناك عديد من المشكلات التى تتعلق باستنزاف موارد البيئة الطبيعية والصناعات الثقيلة التى تلوث البيئة، والمخترعات التكنولوجية التى يسبب استخدامها مشكلات صحية كثيرة كالسرطان وغيره من الأمراض الخطيرة (٧١) .

وتعد القيم العلمية بمثابة نقطة لإسقاطات نظريات العلم وإبداعات التكنولوجيا المرتبطة به على المجتمع – بصفة عامة – ومن ثم يتضح من التحليل الدقيق لمفهوم الثقافة العلمية أنها تنطوى على اشارات واضحة تؤكد أهمية النظرة إلى " البعد الاجتماعى للعلم ". وقد ظهر ذلك واضحا فى كثير من الأدبيات العلمية ، مثال ذلك ما أشار إليه [*Ciappetta and others*] أن

هناك أربعة جوانب أساسية فى تحليل محتوى الثقافة العلمية ، وهى : المعرفة العلمية ، الطبيعة الاستقصائية للعلم ، العلم كطريقة فى التفكير ، تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع(٧٢). وفى ذات الوقت يؤكد [*Showalter*] على أهمية البعد القيمى فى تصنيفه لأبعاد الثقافة العلمية ، ويصنف [*Hurd*] أهداف التربية العلمية فى أربعة مجموعات – مؤكدا على فعالية الثقافة العلمية فى كل منها ، وهذه المجموعات هى : الحاجات الشخصيةpersonal Needs ، القضايا الاجتماعية Social Issues ، المعرفة البارزة Salient knowledge ، الاهتمامات / والمعرفة المهنية Career knowledge / Awareness (٧٣).

- ***إن تنمية القيم العلمية أحد متطلبات بناء مجتمع الكفاية العلمية .***

حيث إنه فى عصر المعلوماتية ، يتضح دور التربية فى تنمية " الثقافة العلمية Scientific Literacy " لتنمية وعى جديد لفهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية ، وتنمية مرونة ذهنية مبنية على المنطق الحسى والنقدى للظواهر والأشياء ، اعتمادا على المنهج العلمى فى تفسير الأحداث وتنمية نظرة كلية للكون(٧٤) .

وقد جاء هذا المعنى واضحا ضمن اهتمامات مشروع القرن الحادى والعشرين "*Project – 2061*" الذى أعده الاتحاد الأمريكى لتقدم العلوم AAAS بالتعاون مع المعهد القومى للتربية NSTA لتنمية الثقافة العلمية والتوصل إلى مجموعة من المفاهيم العلمية والاتجاهات الأساسية لكل المواطنين فى مجتمع الكفاية العلمية Scientifically Literate Society . ومن أهم ما يؤكد عليه المشروع(٧٥) :

- التكامل بين الجوانب القيمية والاجتماعية للعلم والتكنولوجيا فى تحقيق أهداف التربية العلمية .
- التكامل بين مناهج العلوم ومساحات أخرى من مناهج اللغة والدراسات الاجتماعية والرياضيات .
- استخدام التعلم التعاونى Cooperative learning فى دروس العلوم لحث التلاميذ على اكتشاف معنى التعلم الذاتى والعمل فى فريق Team – work .
- اعتماد النظرية البنوية للتعلم Constructivism فى تحديد استراتيجيات التدريس واختيار مهام التعلم . حيث تتحدد استراتيجية التدريس المرتبطة بها فى خمس خطوات أساسية يطلق عليها [$5E_s$] وتشتمل :

- إشراك Engage المتعلم فى مهام التعلم [مثل الملاحظة والتجريب، وإعداد التجارب]
- استكشاف Explore المفهوم من خلال الأنشطة الحسية .
- تفسير Explain المفهوم أو المهارات المتصلة بمهام التعلم .
- تطوير Elaborate المفهوم وتطبيقه فى مواقف جديدة .
- تقويم Evaluate مدى فهم التلاميذ للمفهوم أو تطبيق المهارة .

- ***إن تأكيد المضامين القيمية value Contexts فى اختيارات الطلاب هو أحد مؤشرات نجاح التربية فى تحقيق وظيفتها العلمية.*** وفى إطار هذا المعنى يؤكد [*Peterson, et. al.*] على أن القيم هى أحد الركائز الهامة فى تحقيق أهداف التربية العلمية، وذلك للاعتبارات التالية (٧٦) :
  - إن توليد المعرفة العلمية لا يخلو من القيم .
  - أن السياق المجتمعى للعلم Social context of science تعنى أن هناك علاقة بين المعرفة العلمية وقيم المجتمع وهذا يرتبط بمعنى paradigm أكثر منه science .
  - إن أى جهد أو محاولات علمية Scientific endeavors يتطلب تأطيرا نظريا / أو تصوراً فكرياً يمكننا من الاختيار بين البدائل المتاحة ، ويتضمن القيم الأساسية التى فى ضوئها تتم عمليات التقويم .
  - إن الحضور القيمى فى مناقشة قضايا العلم ، يمكن الطالب من اتخاذ قرارات ذكية intelligent decision ومسئولة responsible فيما يتعلق بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع.
  - إنها تسهم فى زيادة فعالية وكفاءة خبرات التعلم الجمعى Group instruction Experience .

وعلى ضوء ذلك ، يعرف [*Fullick, et. al*] أخلاقيات العلم ضمن مشروع " العلم والأخلاقيات والتربية Science , Ethics and Education project " بأنها: عملية الاستقصاء العقلانى Rational inquiry لملاحظة وتفسير الظواهر والعمليات العلمية ، وما يترتب عليها ، وما يمكن أن نتخذه من إصدار حكم حول صحة / خطأ قضية ما، نتيجة بعض تطبيقات العلم وتقنياته بالنسبة لعالم الإنسان وموقفه منها . ومن ثم فإن نشر الثقافة العلمية يمكن أبناء المجتمع من التعرف على معطيات العلم والتقنية، وبما يمكنهم كذلك من التفاعل الإيجابى معها مع تجنب آثارها السلبية (٧٧) .

- *إن تفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية يتطلب :*

(I) اعتبارات خاصة بتهيئة الطلاب وإعدادهم لحياة العلم

- إن تنمية / تكوين القيم العلمية لدى الفرد ، يتوقف على ما يمتلكه الفرد من شبكات إدراكية [فـى الفهـم ، والتوظـيف]، ومهارات علمية [فى التفكير – والاستنتاج] تمكنه من الاسـتمرار فـى التعلم، وهنا تجدر الإشارة إلى أن هناك نقطة التقاء بين مدخل التوضيح القيمى Value clarification فى بناء القيم، وبين النظرية البنيوية Constructivism(*) فـى تكوين المفهوم العلمى ، تلك التى تؤكد على عمليات الضبط الداخلى بواسطة المتعلم نفسه عن طريق العمليات العقلية العليا، ذلك أن مفهوم التعلم فى سياقها لا يتقيد بما يمكن ملاحظـته فـى سـلوك المتعلم ، بل يتعدى ذلك إلى العمليات العقلية المستخدمة فى بناء التركيـبات العقلـية ومن ثم فإن التعلم بهذا المعنى يأتى تعبيرا عن رغبة داخلية تبدأ من الطالـب ، وعلـى المعلم دور التوجيه والارتقاء بتوجهات العملية التعليمية التعليمية دون فرض نهاية محددة لعملية التعلم ذاتها .

وهناك بعض الاعتبارات لحفز اهتمامات الناشئين بالقيم العلمية منها:(٧٨)

- توجـيه الناشـئين إلى تبنى قضايا علمية لها درجة عالية من الأهمية ، وأن ننمى لديهم مهـارات البحـث العلمى بطرق صحيحة. ومن ثم ينبغى أن يعايش التلميذ " التجريب العملى " على أنه شكل من التفكير، وأن التجريب هو مدخل بناء العلم التطبيقى.

- يـرى " أوزوبل D . Ausubel " أن العامل الأكثر تأثيرا فى حدوث التعلم هو المعرفة السابقة لدى المتعلم ، ومـن ثـم يجـب على المعلم أن يستدعى المفاهيم السابقة الموجودة لدى التلاميذ عن العالم الفيزيقى، وبما يمكـنه مـن اختيار المواقف والخبرات التعليمية ما يساعد على النماء المعرفى فى تكوين المفاهيم والحقائق العلمـية " – مـع وجوب مراعاة طبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها التلميذ . ومن ثم يجب أن يتجه المعلم فـى إحـدى طريقتيـن : الأولـى : وتسمى حركة المفاهيم البديلة Alternative Conception [مدرسة بياجـيه Piaget school] وهـى تسـتخدم فى محاولة تصحيح المفاهيم . والثانية: تسمى نموذج معالجة المعلومات Information processing Model ويستخدم فى بناء استراتيجيات تنمية التحصيل المعرفى وزيادة قدرة المتعلم على حل المشكلات فى ضوء مفهوم السعة العقلية والذاكرة الفعالة / أو التمثيل المعرفى Knowledge Representation .

ويمكن الرجوع فى ذلك إلى :

- A . cleminson . " Establishing an Epistemological for science teaching in the light of contemporary notions of the nature of science and how children learn science " Journal of Research in science teaching [vol 27 , No . 5 – 1990] pp.424-445
- R . osborne & P . Freybery ; " Learning in science : the implication of children's science teaching [Auckland , New Zealand Heinemann , 1985] .

- تنمــية اتجاهات الناشئين العلمية نحو الاهتمام بصياغة " الفرضيات " دون التشبث بها ، وذلــك باعتبار هذه الفرضيات وعوامل محددة لخطوط السير ، وليست عوامل ضمان للوصــول إلى النتائج. ومن ثم فإن صياغة الفرضيات وجمع المعلومات ووضع بدائل واختــيار أفضــلها ثم اختبار النتائج فى ضوء مقوماتها ، يعد من أنسب الطرق العلمية للتأكد من صحة فرضية معينة .

- الإعــلاء مــن شأن " العملية العلمية Scientific process " فى ذهن الناشئين ، وذلك بالتشــديد على طبيعتها التخيلية الانفعالية ، ذلك أن الحقيقة فى عالم الطبيعة ليست فى انتظار الإعلان عن نفسها ، ولا يمكننا أن نعرف مسبقا أى المشاهدات لها صلة بالبحث وأيها لا صلة له. فكل اكتشاف وكل توسيع للفهم يبدأ على شكل تصور مسبق تخيلى لما يمكــن أن تكون عليه الحقيقة. وفي هذا المعنى يقول "*ميداورن*" إن العالم يسعى وراء الحقيقة ولكن اليقين التام فى غير متناوله .

- تشــجيع الناشئين من التلاميذ على الإقبال على الدراسات أو التخصصات العلمية ، ذلك أن الانخراط فى طريق العلم يحتاج إلى كفاءات عقلية متميزة تدعهما المثابرة والإرادة القويــة .فهــؤلاء الناشئين هم بذور " النخبة العلمية " التى يتطلع إليها مجتمع المستقبل وينتظر منهم حلولا لمشكلاته .

(II) *اعتبارات خاصة بتوجهات المحتوى العلمى الذى يقدم للطلاب :*

ويتم ذلك من خلال بعض العوامل التى تسهم فى تفعيل دور التربية العلمية ومنها[٧٩] :

- اختــيار عدد أقل من المفاهيم العلمية ودراستها بعمق أكثر ، حيث إن مثل هذه الأفكار يمكن أن تكون ضمن أفكار تنظيمية – داخل البناء المعرفى عند التلميذ ، وتتسم بإمكانية الانتقال والاستمرار .

- انــتقاء الخبرات التعليمية وتنظيم مواقف التعلم ، بما يساعد على تنمية مهارات السلوك العلمى ضمن فريق جماعى Team work اعتمادا على التدريس بالمشاركة Minds – on / Hands – on .

- التخطيط لتكوين مفاهيم علمية فعالة Activity Scientific Conceptions من خلال عمليات التفكير الاستقرائى inductive والاستنباطى deductive فى آن واحد.

- إعـادة بـناء المـنهج الدراسـى على مستوى المرحلة التعليمية ، بحيث يقدم محتوى المقـررات المخـتلفة فـى قنوات متوازية لسنوات عدة، أكثر من مجرد تقديم أجزاء منفصلة خلال إطار زمنى محدد ، وذلك بالاستعانة بشبكات المفاهيم (*) .
- تكـامل دراسـة العلوم والرياضيات ،مع مناقشة [المظاهر المختلفة لمجالات ودلالات التأثير] لكل منهما فى علاقتهما بالمجتمع .

ويمكـن أن تشير إلى بعض المجالات التى يمكن للمدرسة الثانوية من خلالها أن تسهم فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها منها[٨٠] :

- تقديم موضوعات دراسية جديدة فى مناهج العلوم ، لترجمة الأهداف المعاصرة للتربية العلمـية [مثل : الهندسة الوراثية ، تكنولوجيا الحياة ، أخلاقيات الحياة ، نوعية الحياة فى عالم المستقبل ، الفيزياء الحيوية ، علوم التشريح البشرى ، علم الحياة الاجتماعى، علـم الـنفس التربوى ، الصحة العامة للإنسان تنظيم الغذاء ، ترشيد استخدام الدواء، علـوم الفضـاء ...وغـيرها]. وجميع هذه الموضوعات تتضمن تساؤلات حول القيم والأخـلاق والجمال العقيدة ، وتهتم بمعنى التكيف الإنسانى / البشرى مع ثقافة التطور التكـنولوجى ، هـذا بالإضافة إلى تنمية تصورات مستقبلية حول وضع أفضل للحياة البشرية.
- التركـيز فـى اختيار المحتوى على وقائع الحياة ، أو ما يعرف بمدخل *الحياة الواقعية* *real – life Aperoach* حيث تقدم المعلومات فى سياق ثقافى واجتماعى يرتبط بحياة الفـرد ، بهـدف الاسهام فى التثقيف العلمى لأفراد المجتمع ، وإشباع متطلبات تكيف الإنسان ، وتنمية قدراته فى اختيار البدائل الملائمة لحياته ، وتقدير دور العلم فى خدمة المجتمع .

- شـبكة المفاهيم : مجموعة مترابطة من المفاهيم تمكن الفرد من الفهم الواعى للتأثيرات المختلفة فى المحيط البيئى ، وهى تعمل على تنظيم البنية المعرفية عند الفرد بما يبرز فعالية الأثر المتبقى للتعليم . وعن طريقها يمكن أن يحدث " انتقال أثر التعليم " لمجموعة من المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بالمفاهيم السابقة .
وتبـنى شبكة المفاهيم على أساس المنهج التكاملى ، بما يعكس معنى استمرارية الخبرة التربوية وتكاملها ، وبما يؤكد على عمق المعرفة وتنامى مكوناتها لدى الفرد المتعلم.

- توظـيف المصـادر غـير المدرسية فى تنمية قيم العلم وثقافته [مثل : البيئة الطبيعية المحلية ، والمتحف العلمية ، البرامج الإعلامية ، الندوات الفكرية والثقافية] ، وذلك كله من أجل تأكيد القيمة الوظيفية للعلم فى حياة الإنسان والمجتمع.
- اسـتخدام استراتيجيات جديدة فى التدريس [مثل : حلقات العصف الذهنى ، مجموعات المناقشة ، التعلم التعاونى ، الخبرات الميدانية ، التعلم الذاتى ، الدراما وتمثيل الأدوار، اسـتخدام حـل المشكلات فى القضايا الجدلية] وذلك كله من أجل تنمية مفاهيم علمية صحيحة ، تولد قناعة فكرية لدى التلميذ حول الدلالات الوظيفية لمفاهيم العلم ، وأهميتها فى دعم عوامل ارتقاء الحياة البشرية .

[٣- ب] تمثيل القيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية :

إن محاولة دقيقة لتحليل القيم العلمية توضح أن هناك مجموعة من القدرات التى تسهم فى تكوينها وهى:

- قدرات تتعلق بتكوين واستخدام المفاهيم العلمية.
- قدرات تتعلق بتفهم الحقائق وإدراك العلاقات السببية.
- قـدرات تـتعلق بالكشـف عـن نوع وطبيعة علاقات الارتباط بين كل من العلم والقيم والمجتمع.
- قدرات تتعلق بترجمة محتويات الضمير العلمى فى صورة مبادئ وموجهات تحديد موقف الفرد من قضايا العلم ومستحدثات التكنولوجيا.

والسـؤال الـذى يطـرح نفسه فى هذا المجال : كيف نكسب طالب التعليم الثانوى القيم العلمـية؟. فأمامـنا الأهـداف التربوية للتعليم الثانوى ، وأمامنا كذلك تلميذ المرحلة الثانوية فى صورته النمائية ، وما تتطلبه طبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها من مطالب معينة.

وعلـيه ، فإن الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية تهدف فيما تهدف إليه التأثير المنظم فى سـلوك الناشـئة ، بما ينمى لديهم قدرات متميزة للتفكير العلمى ومهارات الوعى المرتبطة بها ، والـتى تتطلـبها حياة المواطن فى مجتمع الكفاءة العلمية والاندماج الواعى فى حياة عصره بكل سماته العلمية والتكنولوجية .

وإذا كـان التمثيل المعرفى للمعلومات يستند بصفة أساسية إلى أشكال المعرفة فى علاقتها بذاكـرة المعـانى عـند التلميذ ، حيث إنه يشير إلى تحويل دلالات ومعانى الصياغات الرمزية

للمعلومـــات أو المدخـــلات المعرفية إلى معان وأفكار وتصورات ذهنية واستراتيجيات معرفية، تـــتدخل فى بنية العقل ويتم استيعابها لتصبح جزءا من البناء المعرفى للفرد وأدواته المعرفية فى الـــتفاعل مـــع العـــالم حوله. ومن ثم يجب أن نميز بين معرفة تعطى للتلميذ بهدف استرجاعها، ومعـــرفة أخـــرى تدخـــل فى بناء تراكيب عقلية جديدة، فالأمر يتوقف على فن استثارة القدرات العقلـــية لدى التلميذ للتفاعل مع يقدم إليه من معلومات[٨١] ، فإن المقصود ***بتمثيل القيم العلمية*** " هـــو حالة التكامل بين العقل / مستودع *التفكير والمعلومات*، والذى هو مجال الفاعلية العلمية فى اســـتيعاب المعـــرفة العلمـــية وبناء تراكيب عقلية جديدة حولها . وبين الضمير / مستودع *القيم والأخـــلاق* ، والذى هو مجال فاعلية الإرادة وتوجيه الاختيار من بين بدائل معينة. وعن التكامل بيـــنهما تكون " روح العلم وأخلاقيات العلماء كأحد الضوابط الحاكمة لسلوكيات الأفراد فى دعم اختياراتهم واتخاذ قراراتهم فى مواقف التفاعل مع البيئة المحيطة بهم.

وهناك مجموعة من السمات المميزة للتكوين العقلى لطالب المرحلة الثانوية ، والتى تشير إلـــى نضـــج قدراته العقلية وتمايزها ، ففى مرحلة المراهقة تصل القدرة على اكتساب واستخدام المعـــرفة إلـــى أقصـــى حدودها ، ويكون النمو المعرفى *Cognitive development* فى هذه المـــرحلة كميا وكيفيا فى آن واحد . *فمن ناحية التطور الكمى* ، تفيد اختبارات الذكاء أن القدرات العقلـــية تـــبلغ أقصى فعاليتها وتصبح بالغة فى التنوع فيما بعد سنوات المراهقة . أما من *الناحية الكيفـــية* فـــإن العمليات العقلية للشباب والراشدين تمكنهم من التعامل بصورة فعالة مع المشكلات الـــتى تحـــتاج إلى حلول ، وخاصة المشكلات المجردة ويأتى ذلك فى ترابط مع نمو القدرة على التفكير المجرد والتى تعكس قدرة المراهق على تحويل العالم الواقعى من حوله إلى رموز يتفاعل معهـــا بعقله ويستطيع التلميذ فى هذه المرحلة أن يتعامل بشكل أعم مع كل العلاقات المحتملة أو المفترضـــة القائمـــة بيـــن الأفكـــار المجـــردة ومن ثم يكون النشاط العقلى فى مستوى العمليات التصورية [بما تشتمل عليه من التخيل & والتجريد][٨٢].

وفـــى هـــذه المـــرحلة فـــإن التلميذ يتجه فى معالجته للمشكلات إلى تخيل كل الإمكانات المحـــتملة فـــى وجـــود المشكلة أو المساهمة فى حلها ، ذلك أن مستويات تفكير الطالب فى هذه المـــرحلة تقـــع فـــى المســـتويات العليا للتفكير [بما تشمل عليه من القدرة على إدراك العلاقات السببية، ومهارات التحليل الاستقرائى والاستنباطى ، والقدرة على التقويم والتركيب] ومن أهم ما ترمـــز إلـــيه دلالات التفكـــير فى مستوياته العليا هو *التفكير التباعدى Divergent thinking*، *والتفكير التأملى Reflective thinking* .

ولكى يصل المراهق عادة إلى ما يسميه *Piaget* بالتفكير الافتراضى الاستدلالى ، يتعين عليه قبول المعلومات أو القضايا على أنها افتراضات مبدئية قابلة للتمحيص ، ثم يختبرها فى ضوء الدلائل المتاحة. وفى هذا المستوى عادة يتجه المراهق إلى القيام بعمل العديد من عمليات الاستنباط Deductions على أساس افتراضى ، حيث يقوم بتحليل السلسلة الكاملة من الاحتمالات الممكنة فى حل المشكلة قبل اختيار إحدى الحلول المناسبة[٨٣].

والمراهق فى هذه المرحلة يتجه نحو " *التفكير المستقبلى* " مراعيا فى ذلك قابليات التحرك والتغيرات الجذرية فى المجتمع.

وهذه السمات المميزة للتكوين العقلى لطالب المرحلة الثانوية هى فى جملتها القاعدة الأساسية التى تستند إليها المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها.

ولعل فى إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية ، ما يهيئ لديهم استعدادا مناسبا / أو قابلية لاكتساب هذه القيم :

- إن هذه المرحلة كما يسميها [*Pect & Havughurst*] بمرحلة الغيرية العقلانية rational altruistic وذلك أنها تشير إلى وعى الفرد بمعايير مجتمعه ، ولإيماءات ضميره، ولكنه قادر على أن يراعى روح هذه القواعد فى علاقتها بمتطلبات المواقف الاجتماعية دون التقيد بحرفيتها ، ويسميها كل من [*Dewey & Williams*] بالأخلاق التأملية Reflective moral أى القدرة على الاستبصار بالنتائج اللاحقة للسلوك ، وذلك عن طريق اختبار فكرة فى النهاية والاعتقاد فى النتيجة التى تؤدى إليها بعد مقارنات مختلفة بين الأفكار ونتائجها، ليرى فى النهاية مدى مطابقة النتائج الواقعية لتلك التى قدرها من قبل[٨٤].

وإذا كان التفكير العلمى يعتمد على العقلانية Rationality وعلى حسن تقدير / تدبر النتائج consideration of consequences ، فإننا نستند إلى هذه السمات الأخلاقية فى تنمية مهارات التفكير العلمى وتنمية الاتجاهات نحو موضوعات العلم والبيئة، ومن ثم ينمو لدى الطالب اتجاها آخر من التفكير وهو البحث عن دلالات المعانى/ أى البحث عن قيمة العلم ووظيفته بالنسبة لعالم الإنسان ، ويصبح للقيم العلمية حضورا واعيا لدى الطالب المتعلم.

ولا ينبغى أن نغفل أن التركيز على تنمية القيم العلمية – ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها ، يدفع المعلمين إلى تبنى وسائل وأساليب تدريس أكثر فعالية وتحسين شعورهم بكفايتهم التعليمية. فقد تبين من نتائج بعض الدراسات [*Cross – 1984*] أن التركيز على تنمية

القيم ومهارات التفكير يعمل على زيادة فرص تحقق الأهداف التربوية ورفع مستويات تحصيل الطلاب(٨٥) .

- إن الحاجة إلى الاستقلال the need for independence تدفع الطالب إلى الرغبة فى التعبير عن رأيه فى مناخ علمي يقوم على أساس الحوار الفكرى والاقناع ، وأن كل من الحاجة إلى الانتماء the need for belong والحاجة إلى التقبل الاجتماعى the need for social Acceptance تدفع الطالب إلى سلوك " المشاركة الاجتماعية " ورغبة العمل فى جماعة لانجاز مهام علمية معينة .

وإذا كانت الثقافة العلمية هى أحد المداخل المباشرة فى تنمية القيم العلمية ، فإن للحوار أهمية فى توليد قناعات فكرية حول انجازات العلم ومستحدثات التطور بما يمكن الفرد من الاختيار الواعى والاستثمار الأمثل لتقنيات العلم المعاصرة. وعلى الجانب الآخر فإن سلوك المشاركة من جانب الطالب فى تلك المرحلة هو مرتكز هام فى تنمية أخلاقيات العمل العلمى، ذلك أن العمل الجماعى team work يعمل على إتاحة فرصة مناسبة لكفاءة إنجاز المهمات العلمية ،إلى جانب أن الحوار من خلالها يدفع إلى الإبداع والتميز فى الأداء والفكر العلمى .

وهكذا ، فإنه بدون تعليم مقصود حول الكيفية التى يمكن بها تنفيذ المهمات التفكيرية فى المواقف المدرسية وغير المدرسية ، فإن فرص النجاح فى تحقيق هذه المهمات تكاد تكون محدودة. وتشير الدراسة [*Purkey – 1970*] إلى أن تعزيز مهارات التفكير التأملى Rlflecive thinking لدى الطلاب تسهم فى مستوى الكفاية والاتقان فى النشاطات العقلية نفسها ، وفى تحسين مستوى التعلم ، وفى تحسين شعورهم بقدرتهم على توجيه وضبط قدراتهم الفكرية (٨٦) .

- إن قابليات النضج العقلى والنضج الذهنى ، تجعل الطالب فى هذه المرحلة فى حالة من الشك تجاه ما تعمله ومن ثم يعمل على إعادة التأكد من مصداقيته . ومن جانب آخر ، فإن هذه السمة تدفع الطالب إلى مزيد من التساؤل فى مختلف الميادين ، وهو مدفوع إلى ذلك بنوع من حب الاستطلاع وشغف إلى الجديد فى ميدان العلم والمعرفة، وحالة التفتح الذهنى هذه ، تأتى فى توافق تام لاستيعاب / أو كمنطق لإنماء كثير من القيم العلمية [أسئلة عن كل شئ ، الرغبة المحلة فى المعرفة و الفهم ، البحث عن المادة العلمية ومعناها...].

وهذه السمة " *النضج العقلى والتفتح الذهنى*". تدفع الطالب إلى أنماط سلوكية ترتبط بتنمية القــيم العلمية منها : البحث عن مصادر جديدة للمعرفة ، الرغبة فى الاثبات والتحقق بالتجريب / أو بالقراءة الناقدة والتحليل، احترام المنطق والإيمان بالطرق العلمية للتفكير .

وفى محاولة لضمان تمثيل إيجابى فعال للقيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، يمكن تحليل استراتيجيات تنمية القيم العلمية فى ضوء مداخل التربية القيمية ، مع اعتبار المهام / أو المسئوليات التى ينبغى أن يقوم بها المعلم فى هذا المجال .

وهــذا يتطلــب أن نشــير إلى بعض مؤشرات التمثيل الفعال للقيم العلمية *Aspects of affective Scientific Value Representation* [*].

وهــذا فى جملته لايعنى الفصل بين مداخل القيم فى تمثيل القيم العلمية ، ولكن الأكثر من ذلك أهمية هو أن موقفا واحدا للتدريس [بما يشتمل عليه من محتوى دراسى وأنشطة ، وخبرات تعليمية موازية وآداء متميز للمعلم مع طلابه / حوار ، مناقشة ، استقصاء ، استدلال] كل ذلك قد يحــتاج إلــى استخدام أكثر من مدخل فى موقف تعليمى واحد، وهذا يتوقف على "*كفايات اعداد المعلمين فى مجال تنمية القيم*".

أولا: مدخــل التوضيح القيمى Value Clarification Approach . ويعتمد الأساس المنطقى لهذا المدخل على تحفيز الطلاب وزيادة قدراتهم على التفكير الخلقى Moral thinking وذلــك بهــدف دفع الطلاب إلى التقدم فى المستويات الأعلى من التفكير الخلقى ويعتبر كل من [*Raths & Harmin and Simon*] مــن أوائــل من نادوا باستخدام استراتيجية توضيح القيم / كتطبيق عملى لذلك الاتجاه العقلى الذى نادى به كل من [Piag et & Kohlberg] ويتطلب هذا المدخل أن يوضح المتعلم موقفه من إشكاليات قيمية معينة Value - dilemma ، وإبراز قدراته علــى عــرض وجهة نظره بشأن الاعتبارات المختلفة فى مناقشتها، وهم يرون أن الاهتمام فى التربية الأخلاقية يجب أن يكون موجها نحو مساعدة التلاميذ على استيضاح قيمهم الشخصية بدلا من تلقينهم مجموعة معينة من القيم ، وهذا يعنى النظر إلى جميع معتقدات القيم على أنها متعادلة الصــدق بصرف النظر عن الموقف ، ومن ثم يتم تدريب الطلاب على التفكير فى اختيار البدائل المناســبة فــى حل المشكلات. ويبين [*Superk*] أن فاعلية هذا المدخل تتبدى فى التركيز على كيفــية قــيام الفرد باصدار الأحكام القيمية value judgment وليس البحث فى سبب أو نوعية الأحكام التى يجب أن يتخذها.[٨٧]

---

[*] أبــرزت الدراســة الميدانــية بعض المؤشرات التى نحتكم إليها فى التعرف على مدى نضج ا لقيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ص ٩١-٩٢.

ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية التى يمكن أن نستند إليها لتنمية القيم العلمية استنادا إلى مدخل التوضيح القيمى :

- دراسة حالة *Case Study Approach*
- الأحداث الجارية *Current Events Approach*

حيث يرى [*Meyer, 1990*] أن أكثر المداخل فعالية فى تدريس قيم وأخلاقيات العلم هو مدخل دراسة الحالة case study approach [*] وهو يتطلب صيغا متعددة لأساليب التدريس لاكتساب أخلاقيات العلم والوعى بكثير من القيم والقضايا الاجتماعية المرتبطة به ، ومن هذه الأساليب(٨٨) :

- المناقشة فى مجموعات صغيرة *. Small Group Discussion*
- لعب الأدوار *.Role play*
- الدراما التمثيلية *. Sociodrama*
- أسلوب حسم الصراع *Technique of Conflict Resolution*

ومن زاوية أخرى ، يرى كل من [*Meyer & Selim, 1990*] أن مدخل الأحداث الجارية .Current Evened Approach [*] من المداخل المناسبة لتدريس أخلاقيات العلم وتنمية القيم العلمية، وذلك فى ضوء كثير من القضايا التى يثيرها التطور العلمى المعاصر.

(*) يرى [*Meyer*] أن مدخل دراسة الحالة يتم فى خطوات محددة هى :
- تحديد المشكلة أو القضية الأخلاقية المراد بحثها .
- عمل قوائم بوجهات نظر الطلاب حول القضية الأخلاقية موضوع الدراسة .
- عمل مسح للمعرفة العلمية ذات العلاقة بالمشكلة / أو القضية الأخلاقية وتقديمها للطلاب .
- إعادة فحص وجهات نظر الطلاب فى ضوء المعرفة العلمية بالقضية .

* يقترح كل من [*meyer & selim*] أن تتبع الخطوات التالية لتفعيل مدخل الأحداث الجارية فى تدريس إشكاليات القيم العلمية وأخلاقيات العلم وهى :
- إعداد لوحة إخبارية داخل كل فصل خاصة بالأحداث العلمية الجارية [تحتوى على مقالات الصحف والمجلات وصور وتقارير مكتوبة] .
- تدرس كل قضية على حدة ، ويخصص لها ملف مستقل يشتمل على المقالات التى تنشر فى الصحف ، وتلخيص لما يذاع فى برامج مختلفة ، وملخصات لتأثيرات ونتائج هذه القضية على المجتمع ، وتقارير عن الملاحظات الميدانية ونتائج الدراسات العلمية .
- تحليل عناصر كل قضية وإثارة وعى الطلاب بها .
- تقييم الجوانب المختلفة للصراعات الناتجة عن تفاعل هذه القضايا الأخلاقية مع المجتمع ، ووضع الخطط والمقترحات فى مواجهة كل قضية .
- مناقشات النتائج التى يتم التوصل إليها . وإعداد تقارير علمية توضح أهم التضمينات ، وتحفظ التقارير فى الملفات الخاصة بدراسة كل حالة .

وهـناك دراسات أخرى أكدت على استخدام " مدخل الأحداث الجارية / أو التعلم المتمركز حول الحـدث ، منها : [Watts (et. al.), 1997] وذلك باعتبار خصوصية المعالجة فيه لتنمية الوعى بقيم العلم وسلوك الممارسات العلمية.[٨٩] .

وعلـى ضـوء ما سبق فإن " ***التساؤل – والتنظيم*** " تعد من أهم أنماط سلوك المعلم التى تعـزز تنمـية القيم العلمية لدى التلاميذ داخل الفصل الدراسى ، وهى تعد كذلك أكثر توافقا مع مدخل النمو المعرفى والاستراتيجيات العلمية المرتبطة به.

فمـن خـلال التساؤل يستطيع المعلمون حث طلابهم على إبراز قدرتهم الفكرية وتوظيفها عن طريق التساؤلات التى يطرحونها . فهم يستطيعون بأسئلتهم دفع الطلاب إلى تقبل المعلومات ومعالجـتها / أو مقارنـتها بغيرها أو توظيفها فى أوضاع جديدة. فالتساؤل من جانب المعلم هو بمـثابة استثارة عقلية وتوجيه لموضوع معين يستحق البحث والمناقشة، ومن زاوية آخرى. فإن اسـتجابة المعلم لتساؤلات طلابه وحفزهم الدائم على إثارة التساؤلات ، تعد من أهم الركائز فى بنية مناخ صفى يشجع على التفكير ونماء قدراته ؛ حيث إن استجابة المعلم [الإصغاء ، التقبل ، التوضـيح ، تسـهيل اكتساب المعلومات] هى التى تحد مستوى الثقة وسلوك المبادرة والانفتاح الواعى على الخبرات والشعور بالأمن داخل الفصل الدراسى[٩٠] .

وتؤكـد نتائج الدراسات العلمية فى مجال الفعالية المدرسية ، على أن مستويات التحصيل العلـيا إنمـا تحدث عادة فى البيئات الصفية المنظمة ، حيث يعرف الطلاب أهداف التعلم ، ويتم اسـتغلال الوقت والإمكانيات المتاحة بصورة أفضل ، كما تعطى عادة توجيهات محددة للانتقال مـن نشاط لآخر ، ويتم استغلال طاقات الطلاب وتوظيفها للانخراط فى انجاز مهام تعليمية ذات معـنى. ومن جانب آخر ، فإن حسن توظيف المواقف لتعليمية داخل الفصل ينبغى أن يقوم على أساس صبغة " ***عمل تعاونى أكثر منه تنافس فردى*** ، ذلك أن التعلم التعاونى فى مجموعات يعزز اسـتخدام مهارات عليا فى التفكير أكثر من التنافس الفردى[Johmeon,1984] وكذلك فإن التعلم التعاونى ينمي لدى الطلاب قيم العمل فى فريق Team Work التى هى أحد المؤشرات السلوكية للقيم العلمية[٩١] .

ثانيا : مدخل التحليل القيمى / والاجتماعى Social- Value Analysis Approach ،

ويعتـبر كل من [*J. Banks – 1979 , J. Fraenkal – 1977 , M. Naughton - 1971*] مـن أوائل من نادوا باستخدام هذا المدخل فى تنمية القيم ، وذلك على اعتبار أنه يستند إلـى تطبيق أساليب التفكير المنطقى على عملية التقييم ، ومن ثم يحاول التلاميذ أن يتفهموا نتائج

الالـتزام بقيم معينة ، وطبيعة الصراعات التى قد تنشأ بين قيمتين فى موقف واحد ، وأن يتفهموا كذلك الأسباب التى تكمن وراء اختيار قيمة معينة (٩٢) .

ومـن ثم فإنه يعمل على تنمية التفكير المنطقى لدى التلاميذ واستخدام أساليب الاستقصاء العلمـى فـى حـل المشكلات التى تحمل مضامين اجتماعية وأخلاقية ، ويساعد مدخل التحليل القـيمى/ الاجتماعى على تنمية الوعى بقيم العلم وأخلاقياته ، إلى جانب تنمية قيم التلاميذ الذاتية فى مواجهة مشكلات الصراع القيمى فى المجتمع .

ويؤكـد بعـض الباحثين على أن مدخل التحليل القيمى الاجتماعى يعد من أكثر المداخل التدريسـية مناسـبة ، وبخاصة فى تدريس القضايا التى تتطلب اتخاذ قرار يغلب عليه المنطقية العلمية تجاه المتناقضات أو الجدليات Conflicts Issues. وعلى هذا فإن مدخل التحليل القيمى الاجـتماعى يتضـمن تطويـر التفكير المنطقى واستخدام الطريقة العلمية بما يمكن التلاميذ من المشـاركة فـى الحوار / وبناء قاعدة بيانات صحيحة لاتخاذ قرار ما يتعلق ببعض القضايا ذات الصيغة الاجتماعية والعلمية socio – Scientific Issues (٩٣) .

ومـن أهم الاستراتيجيات التعليمية التى يمكن أن نستند إليها فى تنمية القيم العلمية استنادا إلى مدخل التحليل الأخلاقى :

- *إدارة المناقشات* — *Discussion Administrative Approach*
- *الأحداث الجارية* — *Current Events Approach*

فهناك دراسات عديدة أكدت على مدخل إدارة المناقشات [*] ، باعتبارها من المداخل الفعالة لتدريس قضايا أخلاقيات العلم وقيمه / وبصفة خاصة على مستوى المرحلة الثانوية والجامعية.

(*) حدد كل من [*meyer& willam*] خطوات مدخل إدارة المناقشات على النحو التالى :
- تحديد الاهتمامات ذات الصلة بقضايا العلم وأخلاقياته .
- التعرف على المصادر العلمية لمناقشة القيم العلمية وقضايا الأخلاق .
- التحلـيل [الاستقرائى والاستنباطى] لاشكاليات العلم وتطبيقاته فى إطار مرجعية القيم العلمية والمبادئ الأخلاقية ، فى محاولة للوصول إلى ما ينبغى / وما لا ينبغى .
- محاولة توضيح مراتب معينة فى مناقشة المضامين القيمية فى إبداعات العلم ومستحدثات التكنولوجيا.
- محاولة التعرف على / أو تحديد القيم البديلة فى الموقف العلمى موضوع المناقشة .
- التحليل / والمناقشة / والنقد فى محاولة للوصول إلى استخلاصات مقبولة .
- الكشف عن السياق الأخلاقى لمفاهيم " القيم العلمية " فى إطار مرجعية المجتمع وطموحاته فى التقدم.

والمعالجـات التي تتم باستخدام مدخل الأحداث الجارية ، تتوقف على الطريقة التي نصل بهـا مع الطلاب فى حلقات المناقشة إلى بناء الأحكام واتخاذ القرارات فى محاولة لتحديد المهام والمسئوليات الفـردية والمجتمعـية تجـاه القضـايا موضـوع الحـوار والمناقشـة . ويحدد [Kelly, 1990] بعض الخطوات التى يمكن الاسترشاد بها (٩٤) :

- التحليل التاريخى للقضية بقصد التعرف على خلفياتها وأوجه الجدل حولها.
- ربط القضية بالتوقعات المستقبلية للدارسين .
- تحديد الأسس العلمية لموضوعات المناقشة ومضامينها الأخلاقية والاجتماعية.
- التفكير / التحليل الناقد فى الإجابات أو الخيارات المتباينة للقضية .
- تأكـيد المعارف والمفاهيم والمبادئ والأخلاقيات التى تسهم فى تقييم وتوجيه التطبيقات فى إطار علمى وأخلاقى.

وفـى إطـار هذا المعنى ، يعد *"التنظيم"* من أهم أنماط سلوك المعلم التى تعزز نماء القيم العلمـية لـدى طـلاب المـرحلة الـثانوية ، والـتى تعتبر أكثر ارتباطا بمدخل التحليل القيمى والاسـتراتيجيات التعليمـية المرتـبطة به: وذلك باعتبار تحديد وتنظيم أولويات القضايا العلمية موضـوع اهـتمام الطـلاب ، وتنظيم جماعات الطلاب وفق أهداف محددة للحوار والنقاش مع جماعات أخرى حول قضية محددة [أى تناول القضية من زاوية مختلفة] وكذلك تنظيم الطلاب فى مجموعات عمل لانجاز مهمات تعليمية ذات صلة بالقضية موضع الاهتمام. ومن أهم الأدوار التى ينبغى على المعلم أن يؤديها فى هذا المجال (٩٥) .

- تحديد القضية العلمية ذات الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية .
- توجيه مجموعات الطلاب إلى جمع البيانات الملائمة حول هذه القضية والتثبت من صدقها .
- مناقشة وفحص كفاية البيانات ذات الصلة بموضوع القضية وتنظيمها .
- اسـتخدام حـالات مـناظرة بيـن مجموعات الطلاب لتحديد توجهات الأحكام القيمية لدى الطلاب.
- الكشـف عـن إشكاليات التعارض المنطقى فى المناقشات التى تجريها مجموعات الطلاب حول المشكلة .
- بحث واختيار القرائن المناسبة الداعمة لأحكام قيمية وعلمية صحيحة ومنطقية .

ومـن زاوية أخرى ينبغى أن يهتم المعلم بالتخطيط لمهمات تعليمية تتضح فيها العلاقة بين القـيم العلمـية ومهـارات السـلوك والوعى المرتبطة بها ، ومن ثم فلابد من إتقانهم للمهارات

المرتـــبطة بـــالقدرة على إثارة وتعزيز نزعات الاستقصاء وحب الاكتشاف والحوار العلمى من خـــلال مســـتويات متنوعة / ومتدرجة من الأسئلة ، وتشجيع الطلاب على عرض مواقف وآراء معيـــنة بالأسانيد الداعمة لها بما يخلق لديهم مستويات متميزة من الوعى العلمى ، هذا بالاضافة إلى حرص المعلمين على استخدام أسلوب الحوار والمناقشة فى إثارة التفاعل حول قضايا العلم – ودلالاتها الوظيفية، والنقد البناء لاستجابت الطلاب بشأنها . كل هذا يتم فى ضوء مهمات تعليمية محـــددة تتحدد فيها المستويات المعيارية لاستجابات الطلاب ، بما يحقق الهدف الأساسى "*تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها* ".

ثالثا : مدخل النمو الخلقى The Moral/ Development Approach :

ويســـتند هذا المدخل إلى نظرية النمو الأخلاقى لكولبرج ، ويهدف هذا المدخل إلى حفز / ودفـــع التفكير الأخلاقى للطلاب إلى مستوياته العليا أو المتقدمة، ومن ثم لا يقف محايدا تجاه قيم الطلاب حيث يكون التأثير موجها نحو غايات قيمية محددة .

وتشير دراسات [*Kohlberg*] إلى أن الأفراد يطورون تفكيرهم الأخلاقى إذا أتيحت لهم فـــرص الاشـــتراك فى مناقشة العديد من القضايا الأخلاقية، وفى تكامل مع نظرية كولبرج يحدد Rest ثلاثة معالم رئيسية فى نمو الأخلاق وهى : التنظيم البنائى Structural Organization ، التـــتابع النمائى Developmental Sequence ، والتفاعلية interaction،[٩٦] وعليه فقد ظهر اتجـــاه جديـــد هـــو الوجـــه الآخـــر لمدخل النمو الخلقى وهو " المدخل المعرفى النمائى The Cognitive developmental apprach الـــذى يجمـــع بين نماء المعرفة الخلقية والانتقال إلى مســـتويات متقدمة فى التفكير الأخلاقى. فالمناقشات القيمية حول موضوعات معينة يكون لها من العمـــق بمـــا يكفى لإحداث نوع من عدم التوازن disequilibrium يؤدى بالفرد إلى إدراك ما يعـــتقد فـــيه من قيم ، وبما يساعده كذلك على إعادة تشكيل مدركاته العقلية فى صورة بناء قيمى يحدد استجابات الفرد مع المواقف المماثلة [٩٧] .

وفـــى إطار هذا المعنى فإن تنمية القيم العلمية ، لابد وأن تستند إلى أنماط التفكير المختلفة والمـــتاحة أمـــام الطلاب حول إشكاليات علمية ، بهدف ارتقاء نمو الأحكام القيمية لديهم. فهناك التفكـــير القـــائم علـــى المفاهيم conceptual thinking ، باعتبار قيام التلاميذ بجمع البيانات والمعلومـــات المرتبطة بموضوع معين ، دراسة المواقف وتفسيرها ، وإجراء المقارنات، وايجاد العلاقات بين المفاهيم المختلفة التى يتضمنها محتوى تدريسى معين . وهناك التفكير المبنى على إدراك العلاقـــات أو التفكير العقلانى rational thinking والذى يعتمد على قدرات التلاميذ فى

إدراك العلاقـــات حــول مواقـــف وموضوعات القيم ضمن محتوى المقررات التى تقدم لهم. أما التفكير الاستدلالى Reasoning thinking فإنه يعتمد على قيام التلاميذ بتنظيم الأفكار وعرض المشكلات محل الدراسة بأسلوب علمى منطقى وصياغة البدائل ومقارنة النتائج وإصدار الأحكام القيمــية، وعلى ذلك فإن هناك كثير من التوقعات التى تشير إلى وجود تأثير دال للمناقشات التى تدور حول موضوعات تتعلق بمشكلات قيمية وخلقية فى علاقتها بتنمية مستوى الاستدلال الخلقى Moral Reasoning لدى الطلاب (٩٨) .

ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية التى تستند إليها فى تنمية القيم العلمية استنادا إلى مدخل النمو المعرفى : *المدخل المباشر* .

ففى دراسة [*Meyer & Selim , 1990*] إشارة واضحة إلى أهمية المدخل المباشر فى تدريس اخلاقيات العلم وقيمه ، وترى أن المدخل المباشر يعتمد على تقديم حقائق ورموز أخلاقية عامـــة للسلوك العلمى scientific behavior، فهناك كثير من الدلائل التى تشير إلى أهمية هذا المدخــل فـــى الدراســـات المســـتقبلية حـــول الإشكاليات المحتملة لتطورات العلم ومستحدثات التكنولوجـــيا، وذلـــك لأنه يستند إلى محكات واضحة للتمييز بين النظم الأخلاقية الملائمة وغير الملائمة (٩٩) .

وعلى ضوء ذلك فإن من أهم أدوار المعلم التى ينبغى أن يقوم بها لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، والتى تعتبر أكثر ارتباطا بمدخل النمو الخلقى والاستراتيجيات التعليمية المرتبطة به (١٠٠) .

- كشف الحقائق أمام التلاميذ على أساس أخلاقى متسق مع حقائق العلم العامة.
- صياغة المفاهيم والتمييز بينها ، فى محاولة لتحديد المبادئ والوصول إلى القيم .
- تنمـــية قدرة التلاميذ على جمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها وتحليلها، وذلك فى محاولة جادة لتقصى الحقائق .
- تدريب التلاميذ على العمل / والمناقشة الجماعية والمشاركة فى اتخاذ القرارات .
- تنمية مهارات الاستدلال القيمى value reasoning عند التلاميذ

[٣ –جـ] الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية :

إن محاولـــة تحديد معالم الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية هى بمثابة محاولـــة لـــتحديد المسئوليات والاعتبارات التى يجب أن تراعى من داخل المحيط المدرسى بكل

عناصره للتأثير/ والارتقاء بالقيم العلمية كأحد المؤشرات التى يمكن أن نحتكم إليها فى الحكم على جودة الأداء التعليمى فى المدرسة .

والقضية التى تحاول الدارسة التأكيد عليها هى أن إشكالية تنمية القيم العلمية لا تعنى إتقان الطالب لتعلم حقائق العلم ونظرياته ولكن فهم الطالب لدلالات توظيف العلم فى سياق اجتماعى معين ، فإذا كان التكوين العلمى لطالب المرحلة الثانوية هو الهدف المميز لـ *"الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية"* ، فإن أحد مؤشرات نضج التكوين العلمى للطالب فى هذه المرحلة هو القدرة على إصدار أحكام علمية سليمة تستند إلى الخصوصيات المميزة لطبيعة العلم وأهدافه . ونظرا لطبيعة النمو القيمى للطالب فى هذه المرحلة[*] ، سيجد الطالب نفسه أمام سؤال يتعلق بـ *"المسئوليات الاجتماعية للعلم"* ومن ثم يدخل إلى حيز التكوين العلمى للطالب فى هذه المرحلة بعد آخر يتعلق بـ " المقبولية الاجتماعية لنتائج العلم فى علاقاتها بعالم الإنسان " الأمر الذى يفرض على المدرسة الثانوية مسئولية تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد معالم الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها فيما يلى :

[٣- ج - ١] البيئة الصفية " كمحيط لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير:

إن البيئة الصفية الداعمة لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير تتسم بالانخراط المستمر من قبل المعلم وطلابه فى أنشطة فكرية ذات مضمون علمى ، وبتقديم مهمات تعليمية تتطلب إعمال التفكير العلمى بمهاراته والوعى العلمى باتجاهاته ، والانخراط المستمر من قبل العلم مع طلابه فى التأمل ومناقشة توجهاتهم الفكرية. ولكى يتيسر للمعلم مشاركة طلابه بفعالية، فإنه يحرص على تطوير هذه البيئة ويعمل على إعادة تنظيمها، وبالاهتمام بالمواد التعليمية المستخدمة وبأنماط التفاعل والنشاطات التى تحدث داخل الصف .

---

* بين Kohlberg أن هناك ثلاثة مستويات للنمو الخلقى ، والنمو الخلقى فى مرحلة المراهقة يقع فى المستوى الثالث **Post–Conventional morality & Morality of self–accepted moral Principle**
– وفى هذه المرحلة يدرك المراهق معنى الانسجام الاجتماعى **Social Harmony** فى ضوء ماهية القواعد والتوقعات المأمولة للعمل المشترك بين أفراد الجماعة ، هذا بالإضافة إلى " نمو الضمير " كأحد العناصر الحاكمة للاختيار : **Let your Conscious be your guide**

ومــن زاويــة أخرى ينبغى زيادة الاهتمام بمصادر معلوماتية متجددة [مثل الكمبيوتر ، الانترنــت ، تكنولوجــيا المعلومــات والاتصالات ...] بما يوفر للطلاب تنوع مصادر المعرفة إضافة إلى أنها توفر لهم فرصة المعالجة العلمية لأشكال مختلفة من المعلومات ، مما يدفعهم إلى اســتخدام مهــارات مــتقدمة فــى التفكير. وذلك بخلاف الشكل التقليدى لبيئة التعلم، والتى تتسم بالاعــتماد المفــرط على الكتب الدراسية وبعض الأعمال والوسائل التقليدية ، كل هذا يؤدى إلى نموذج نمطى فى التعلم والحوار والتجريب .

إن البيــئة الصفية التى تدعم وتعزز مستويات متقدمة من التفكير العلمى تسهم فى تطوير مشــاعر واتجاهــات علمية سليمة . ففى هذه الصفوف يشعر الطلاب بحرية فى المبادرة بالقيام بالأعمال وإبداء التساؤلات ومن جانب آخر ، فإن هذه الصفوف تمتاز بتفاعل إيجابى بين الطلبة أنفســهم ، وبتفاعل إيجابى بين الطلبة ومضمون المادة الدراسية ، كما تمتاز كذلك بتشجيع الطلبة علــى معالجــة المعلومــات لا نقل المعلومات وتلقيها. وفى هذه الصفوف تتاح الفرصة للطلاب لمناقشــة وتحلــيل وتقويــم ما يعرض عليهم من معلومات واقتراحات وشواهد ، وبالتالى يتمكن الطــلاب مــن تطوير مهاراتهم على اكتشاف العلاقات واستدلالها ، واختبارها – أى أن الطلاب يــتجاوزون مجــرد حفظ المادة الدراســية إلى التــأمل فيها ، والإضافة إليها، وإعطائها معنى جديدا (١٠١) .

ومــن خلال العلاقات المتبادلة بين المعلم وطلابه والمادة العلمية داخل هذه البيئة الصفية، يمتاز المعلمون بالانفتاح على خبراتهم الذاتية كما أنهم يثمنون نتاج تفكير طلابهم ، وبالتالى فإنهم بــدلا مــن طــرح الأســئلة دومــا على طلابهم ، فإنهم يشجعونهم على تنظيم وتحليل أفكارهم وافتراضاتهم باستمرار.

[٣-ج -٢] المادة الدراسية كمحيط مناسب لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير:

يمــثل مضمون المواد الدراسية البعد الثانى من أبعاد البيئة التعليمية التى تشكل / أو تحدد قدرتنا على تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير المرتبطة بها. ولاشك فى أن مستوى تمكن الطلبة مــن المــادة الدراســية إنما يعتمد على أشكال ونوعية الاستثارة والعمليات العقلية أثناء تعلم تلك المادة، وأن كفاءة العمليات العقلية كهدف تربوى من أهداف تدريس المواد الدراسية يعطى للتفكير هدفا ووجهة ، كما أنه يشحذ التفكير وينمى القيم .

ومضــمون المــادة الدراسية يشكل وسيطا لعمليات التفكير ونماء وجهة القيم . فالطلاب يمارســون مهــارات واســتراتيجيات التفكــير ويعبرون عن قناعاتهم القيمية عن طريق معالجة

المعلومـــات المتضمنة فى المادة الدراسية والخبرات المدرسية بصورة عامة . ومن ثم فإن نماء القـــيم العلمية واستراتيجيات التفكير ومهارات الوعى المرتبطة بها، تعزز بالمعرفة الأكاديمية فى المادة الدراسية كما أنها تكتسب كثيرا من معانيها ودلالاتها فى سياق الخبرة المدرسية .

وبهـذا المعـنى ، فـإن تأثير المادة الدراسية كمحيط مناسب لتنمية القيم العلمية ، وتعلم مهارات التفكير ، يمكن أن يتضح من خلال(١٠٢) :

- توجيه مقصود لمهارات التفكير والمهارات التى تسهم فى تحقيق أهداف المادة الدراسية.
- اسـتخدام مهـارات واسـتراتيجيات التفكـير فى المواضع الدراسية المختلفة ، بما يجعل لمضـمون المـادة الدراسية معنى بالنسبة للطلاب ، وبما يساعد الطلاب على تعميم تلك المهارات فى مواقف مختلفة .
- التركـيز على أسلوب *المنهج الخفى Hidden Curriculum* فى توضيح دلالات الخبرة المدرسية بصورة وظيفية ملائمة لمواقف الحياة فى المجتمع الخارجى .
- اسـتخدام مدخـل تـاريخ العلم وسير العلماء فى تأكيد قيمة النشاط العلمى الذى يقوم به الطلاب لتأكيد صفة التواصل العلمى مع عطاء العلماء السابقين.
- العمل على ترجمة محتوى المواد الدراسية إلى حقائب علمية/ نماذج ، تتطلب من الطلاب: [تحديد القضايا العلمية المرتبطة بموضوع معين ، والوعى بالإشكاليات العلمية المرتبطة بها ، والاستبصار ببعض المشكلات العلمية المرتبطة بهذا الموضوع]، ذلك كله بما يستثير فى الطلاب قدرات عقلية لافتراض الحلول وجمع المادة العلمية للتحقق من مصداقيتها.

[٣-ج- ٣]عمليات واستراتيجيات التعليم كمحيط لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير:

يســتخدم المعلمون أنشطة تعليمية مختلفة لتوجيه تعلم الطلاب ، وتتفاوت هذه الأنشطة فى مســتواها ومتطلـباتها . وبصورة عامة فإن عمليات التعليم الصفى تؤثر فى تنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير بعدة طرق منها :

- أن هذه الأنشطة / وتلك العمليات توفر فرصا كثيرة لتعليم الطلاب تنفيذ مهمات وعمليات فكرية معينة تكون مطلوبة فى وضع التعليم / التعلم.
- أن عملـيات التعليم الصفى وما يتطلبه من أنشطة تعليمية معينة ، تمكن المعلم من تلمس حاجـات طلابـه لتعلم استراتيجيات التفكير ومهاراته ، ومن ثم يستطيع المعلم تنمية القيم

العلمية ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها عندما تكون دافعية التعلم عند طلابه فى ذروتها .

- أن تنمية القيم العلمية فى سياق مواقف التعليم الصفى ، يتطلب استدعاء مهارات تفكير أكثر فعالية ومرونة لنقل الخبرة التعليمية من مستوى علاقة التلميذ بالمادة العلمية والموقف التعليمى إلى علاقة التلميذ بمجموعة من التصورات / قناعات فكرية مجردة تضفى على خبرة التعلم معناه الحقيقى ، وتدفع مسارات التفكير فى مستوى ارتقائى أسمى نحو غايات العلم وأهدافه.

ويمكن للمعلم باستخدام نماذج علمية محددة أن يخطط جيدا لمواقف الخبرة التعليمية فى الصف الدراسى ، مراعيا فى ذلك المعانى المقصودة بتخزين المعلومات عند الطالب واستراتيجيات الاستدعاء ، وتنمية مهارات التفكير الناقد [ليتجاوز التلميذ حفظ المعلومات إلى تحليل المعلومات وتقييمها فى ضوء مرجعية علمية مناسبة] . كما أن تنظيم عمليات التعلم بحيث يدور حول سلوك حل المشكلات واتخاذ القرار ، يوفر للمعلم فرصا عديدة لاستجلاء مفهوم / ودلالات القيم العلمية فى مواقف التعلم المختلفة، وما يرتبط بهذا النشاط من توضيح لكيفية حفز مهارات التفكير العلمى لدى طلابه لتنفيذ مهام تعليمية معينة.

ولاشك فى أن استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة ، إضافة إلى حسن تنظيم الأنشطة الصفية ، والأداء المتميز فى استخدام المواد التعليمية ، يعمل على تعزيز اتجاهات الطلاب نحو القيم العلمية والوعى العلمى بقضايا البيئة ومشكلاتها . وتشتمل استراتيجيات التدريس التى يمكن أن تستخدم فى تعزيز القدرات العقلية للطلاب وتنمية قيمهم واتجاهاتهم العلمية – كما تشير إليها أدبيات البحث التربوى على[١٠٣] :

- استراتيجيات موجهة Directive تساعد الطلبة على اكتساب الحقائق والأفكار والاحتفاظ بها [**حقائق علمية**] .

- استراتيجيات وسيطة Meditative، تساعد الطلبة فى تطوير مهارات التعليل والاستقصاء العلمى ، وتوظيف المفاهيم ، وحل المشكلات [**دلالات وظيفية**] .

- استراتيجيات تعاونية Collaborative تساعد الطلبة على فهم أساليب ومتطلبات العمل التعاونى فى مجموعات [**جماعات العمل الانجاز**] .

وهكذا يكون الترابط بين هذه الاستراتيجيات والمضامين الأساسية فى تكوين القيم العلمية لدى الطلاب. ومن زاوية أخرى ، فإنه من غير المتوقع الفصل بين هذه الاستراتيجيات فى تنفيذ المهام العلمية أو التخطيط لخبرات تربوية معينة.

ولـيس هـناك جدول مواصفات معين يحدد للمعلم استخدام هذه الاستراتيجيات فى موقف دون غيره ، ولكنه على قدر كفايات الأداء المتوقع من جانب المعلم ، تكون مهاراته فى استغلال الاستراتيجيات الملائمـة حينما تكون دافعية الطلاب فى أفضل حالاتها. ومن الاعتبارات التى ينبغى ألا نغفلها وأن معايشة الطالب لموقف تعليمى تطبق فيه أساليب تعليمية مناسبة ، يساعد فى كشـف معـنى جيد لفهم القيم العلمية ، ومهارات أفضل فى إنماء واستخدام قدرات التفكير ، هذا بالإضافة إلى الاستبصار الواعى بقضايا العلم ومشكلاته .

وفـى مجـال تنمية القيم العلمية – بصفة خاصة ، فإننا فى حاجة إلى تعليم طلابنا معنى "*التفكـير الـتأملى Reflective Thinking*" بطريقة واعية ومقصودة . وذلك أن " التأمل " فى التفكـير يقودنا إلى مستوى آخر من التكوين العقلى، والذى يعد مطلباً لتنمية القيم العلمية ، يسمى "*بالبنية فوق المعرفية Metacognition* " ، وهذا يقود إلى تطوير كفاءة القدرات العقلية لتوجيه وضـبط الكيفية التى سيقوم بها الفرد لتنفيذ مهام تعليمية / تفكيرية – إنها تتضمن تخطيط الكيفية الـتى سـيتم بها تنفيذ النشاط أو المهمة ، وبالإضافة إلى ذلك فإنها تتضمن مراقبة الأداء وتعديل الأفعـال بمـا ينسجم مع الخطة. إن تكوين " البنى فوق المعرفية " يعد أمراً صعبا، لأنها تتضمن التفكـير حول الكيفية الى ستنجز بها مهمة التفكير فى حل المشكلات أو تكوين الفرضيات ، هذا بالإضافة إلى الحكمة فى مراعاة الأطر القيمية فى استخلاصات النتائج العلمية [١٠٤] .

[٣–ج– ٤] المعلم كرائد علمى فى المدرسة :

حيـن تؤكد أدبيات التربية على مسئولية المعلم فى تنمية القيم بصفة عامة، فإن ذلك يستند إلـى حقيقة أساسية تتعلق بمسئوليات المعلم فى توفير بيئة عاطفية ***Emotional Environment*** تهيـئ للتلامـيذ الاتجـاه نحـو قـيم معيـنة ، واكتسـاب أنمـاط السـلوك المعـبرة عـنها ويلعب المعلم دورا كبيرا فى رسم صورة العلم وإعطاء التلاميذ تصورا حقيقيا للعلم من خلال ما يعرف بالتوقع العلمى *Scientific prospective* .

إن نشـاط المعلم فى حجرة تدريس العلوم هو نشاط متأصل وتتابعى ، يمكن أن نشير إليه على أنه يقوى ويدعم الاتجاه العلمى The scientific attitude ، ويزيد [Grinnell] على هذا

المعـنى بقوله إن تدريس العلوم ينمى لدى الطلاب "*طرق الرؤية* ***Ways of seeing***"، و"*طرق الوجـود* ***Ways of being***" هـو يـدرب الطلاب على تبنى معايير ضابطة للاتجاه والإدراك Perceptual and attitudinal ، بينما يمكنهم من رؤية " النماذج " في ظواهر أخرى(١٠٥).

إن الاهـتمام بالتضـمين الأخلاقـى فى محتوى الدروس العلمية أو الأخلاقيات التطبيقية Applied ethics يـرجع إلـى سببين: ***الأول*** : أن المدرس يكون غير متحمس لتعليم القيم فى سـياق الـدروس العلمية ، ومن ثم لايظهر تحيز للطلاب تجاه أى نوع من القيم ويكون الاهتمام موجهـاً فقـط للحقائق العلمية. ***والثانى***: أن تضمين القيم فى مقررات العلوم هو نوع من التنمية الأخلاقـية للطـلاب والمجـتمع العلمـى ، ذلـك أن هذه الممارسات تُدعم فى الطالب فكرة أن الاعتبارات الأخلاقية تكون حاضرة فى تقدير غايات العلم والتفكير حول تطبيقاته(١٠٦).

وتتلخص أدوار المعلم فى إكساب وتنمية القيم العلمية لدى طلابه فى:

- تعريف الطلاب بطبيعة العلم ، وكيف يفكر ويعمل العلماء .
- مسـاعدة الطـلاب على معرفة قوة وحدود العلم ، وأوجه التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .
- مساعدة الطلاب على اكتشاف القيم المرتبطة بالعلم .
- مساعدة الطلاب على فهم وتقدير كيفية الارتباط بين كل من قيم العقيدة وقيم العلم .
- إكساب الطلاب معايير الحكم على القيم التي نستند إليها فى الوصول إلى تعميمات .

إن تنمـية القـيم العلمية ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها، يعنى ببساطة ضرورة انخـراط المعلمين والمربين جديا فى توفير الظروف الملائمة لتعزيز هذه القدرات ، وذلك بتهيئة مـناخ تعلـيمى أفضل لإثراء فعاليات النشاط التربوى فى البيئة العلمية والأكاديمية التى يعيشها الطلاب داخل المدرسة ، ويتضمن ذلك(١٠٧) :

- أن يطرح المعلمون نماذج لبعض المشكلات والقضايا العلمية كي يحاول الطلبة حلها .
- أن يقـوم المعلمـون بتنظيم بيئة صفية مناسبة للتفكير العلمى، ويشمل ذلك: انتقاء مواقف الخـبرة التعليمية ، اختيار وترتيب المواد التعليمية ، تخصيص الوقت المناسب لأداء مهام الـتعلم ، اسـتخدام وسائل تقويم تركز على قياس نتاجات تعليمية معينة تتطلب مهارات التفكير العليا.

- أن يستجيب المعلمون لأفكار الطلبة وتساؤلاتهم بطريقة تحافظ على مناخ صفى ومدرسى يتسم بالتقبل والثقة ، ويشجع على سلوك المبادأة والتجريب .
- أن يحــرص المعلمون على توفير مصادر معلوماتية مناسبة ، أو توجيه الطلاب لمصادر جديدة للتعلم ، وكيفية الاستفادة منها .

ولاشــك فى أن إسهام المعلم فى تنمية القيم العلمية وأنماط السلوك والتفكير المرتبطة بها، يتطلب من المعلم تهيئة مناخ دراسى ملائم لمستويات عليا من التفكير وتخصيص جزء من الوقت لجذب انتباه الطلاب حول التوظيف الأمثل لإبداعات العلم ونشاط التفكير حولها فإلى جانب أهمية معــرفة المعلم بالخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية ، فإنه فى حاجة إلى مهارات متميزة فــى تشــكيل مواقف تعليمية تنسجم مع المستويات النمائية للطلاب [بما يضمن تفاعلاً بين البيئة الذاتــية للطالــب المــتعلم [فكر – وقيم]، مع البيئة الموضوعية لعملية التعلم [معرفة علمية – تطبــيقات عملــية]. فمن أهم ما يعنينا فى هذا المجال أن دور المعلم فى عملية التدريس يتجاوز مهمــة نقــل محــتوى معرفى معين لأذهان الطلاب ، إلى استثارة الطالب (عقليا ، ووجدانيا) للدخول فى موقف التعلم بوعى وإيجابية.

ومــن جوانــب القصور التى ينبغى أن يتجنبها المعلمون التركيز على مجموعة المعارف العلمية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية دون أن يعلم التلميذ شيئا عن طريقة العلم وعملياته ، ودون أن يعرف أسلوب التفكير العلمى وكيفية استخدامه فى حياتنا اليومية . وفى إطــار هــذا المعنى يذكر كل من[*Trowbridge & Bybee*] أن الطالب يتعلم العلم كجسم من المعــرفة دون أن يفهمه كعملية ، ودون معرفة خصائص الشخص الذى يقوم بعملية الاستقصاء والبحــث العلمــى ، فيشير إلى أن المعلمين يركزون بصورة تقليدية على نتائج العلم ، وغالبا ما يفشــلون فــى إعطــاء الطلاب فهما لمعنى حل المشكلة كأحد الأهداف الرئيسية للتربية العلمية، ويشــير كــل مــن[*Collette & chioppta*] إلى أن الأكثر أهمية من تعليم التلاميذ معلومات وحقــائق ، هــو أن يكتشفوا الأفكار بأنفسهم من خلال الأنشطة العلمية والأنشطة المكتبية ، فهم محــتاجون لأن يســألوا أسئلة ويثيرون جدلا وحوارا يسهم فى تنمية مهارات الاستقصاء ، وكذا تنمية القدرة على البحث والمعرفة. فهؤلاء التلاميذ سيتعلمون عن طريق هذه الأنشطة – أن العلم طريقة للمعرفة ، إضافة إلى أنه جسم من المعلومات الموجودة فى المقررات والكتب التى يحصل عليها من المعلم (١٠٨) .

وقــد يكــون مــن المفيد عند الحديث عن دور المعلم *كرائد علمى* *Scientific agent* محاولة توصيف بعض الأدوار المميزة للمعلم فى هذا المجال منها :

ومن واجب المعلمين لإنجاز المهمات التعليمية (*) *بنجاح أن يعمل على :*

- أن يجعل قضايا العلم ومهارات التفكير والوعى العلمى موضوعا لتدريسهم.
- أن يركــز على الخصائص الأساسية للعمليات العقلية الداعمة لمستويات عليا فى التفكير مع العمل على خلق الاتجاهات الإيجابية نحو بيئة التعليم .
- أن يعمــل على تعليم الطلاب وبصورة مباشرة الكيفية التى تنفذ بها تلك المهام التعليمية فى أوضاع مختلفة ولتحقيق أهداف مختلفة.
- أن يساعد الطلاب فى استشراف رؤى المستقبل حول قضايا العلم ومشكلاته فى علاقتها بعالم الإنسان.
- أن يشجع طلابه على تبنى نموذج التقييم والنقد البناء فيما يتعلق بمواقف العلم من عالم المادة ، وموقف الإنسان من قضايا العلم المعاصر.

- *أنه يمكن الوصول إلى قناعات عقل/ وجدانية لدى المتعلم من خلال :*

- تنمــية مدركــات التلاميذ لفهم دلالات العلاقات الارتباطية والسببية ضمن مهارات حل المشكلة.
- التأكيد على المفاهيم العلمية ذات القيمة الوظيفية لحاجات المتعلم .
- تأكيد الاعتبارات التاريخية والثقافية والاجتماعية فى تدريس قضايا العلم ومشكلاته.
- مناقشة القضايا الجدلية، خاصة ما يرتبط منها بقضايا القيم والأخلاق .
- إدراك أهمية الاعتبارات التاريخية فى تطور النظريات العلمية .
- تقدير أهمية الأدلة العلمية فى التفسير والفهم / أى محاولة تفسير بعض الحقائق العلمية بأدلة الواقع البيئى.
- توضيح دور الثقافات المختلفة فى تقديم التفسيرات العلمية .
- إدراك النماذج العلمية فى تحقيق تنبؤات علمية صحيحة .

(*) *المهمات التعليمية* تقوم على أساس اشتراك الطلاب فى مجموعات عمل، تتطلب استخدام مستويات معينة من التفكــير ومؤشرات سلوكية تعبر عن الوعى الصحيح بالقيم والاتجاهات العلمية ، ويتم تخطيط هذه المهمات التعليمية فى سياق أنشطة المنهج المدرسى وتنظيم خبراته.

- *أن أداء المعلم فى ضوء طبيعة العلم الاستقصائية يتضح من خلال :*
  - تأكيد الطبيعة التجريبية للمعرفة العلمية .
  - تقديم الآراء المثيرة للجدل أو الخلاف .
  - وصف تاريخ الأفكار والاكتشافات .
  - تضمين التفكير العلمى فى الموضوعات المقدمة .
  - توضيح العلاقات بين الحقائق والأفكار المسبقة والتنبؤ بالنتائج المحتملة .
  - توضيح إسهامات العلم فى التطور التكنولوجى وتحقيق التمايز بين الحضارات .
  - تأكيد المضامين الاجتماعية والإنسانية القيمية فى دلالات توظيف المعرفة العلمية .
  - توضيح معنى البعد التراكمى فى بناء الحقائق والنظريات العلمية .

[٣- ج -٤] الاهتمام بنادى العلوم والمتحف العلمى فى المدرسة :

إن تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ليست مهمة سهلة ، ويحتاج تحقيق هذا الهدف إلى الإلمام بطبيعة وحدود المشروع العلمى لسياسة التعليم [أى خصائص ومحددات التكوين العلمى فى الإنسان الذى تسعى التربية إلى إخراجه]، وينطوى ذلك تحت عملية فهم العلم كطريقة للمعرفة كما هو جسم لها. ولا يتوقع أحد أن يفهم الطلبة المفاهيم والقوانين العلمية ، والمبادئ والنظريات قبل أن يفهموا أولا كيفية اشتقاقها/ أى مهارات التفكير المرتبطة بها، كما يتعذر عليهم فهم طبيعة القيم العلمية دون الإدراك السليم لصور العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع.

وللأنشطة اللاصفية دور كبير فى تهيئة نماذج لخبرات تربوية ، فى توافق مع أنشطة المنهج المدرسى ، وفيها نكتسب الخبرة المعرفية دلالات عملية وتطبيقية . ومن ثم فإن لكل من نادى العلوم والمتحف العلمى والمعارض العلمية دور كبير فى تنمية فهم واع لطبيعة العلوم والتقنية المعاصرة .

فالنوادى العلمية : تسهم بنشاط كبير فى دعم خبرات المنهج والأنشطة المدرسية الأخرى، وذلك من خلال توافر مزيد من المواقف / والتجارب العلمية التى تتطلب درجة من الإثارة والمتعة العلمية .

وتتضمن أهداف النوادى العلمية [١٠٩] :

- إجراء التجارب العلمية بغية اكتساب أشياء غير معروفة لا لتأكيد نتائج معروفة سلفا .

- تنمية أنشطة من شأنها أن تسهم فى تحسين فهم الطلاب/ أعضاء النادى للعلوم .
- الإسهام فى تحقيق فهم أفضل لوظيفة العلم فى الحياة العصرية .
- زيادة الوقت المتاح لتعلم مهارات التفكير العلمى ، عن طريق توافر أنشطة علمية يضطلع بها الطالب بعد نهاية اليوم الدراسى / أو فى نهاية الأسبوع .
- تنمية الإحساس بالمشاركة فى الأعمال الجماعية / التعاونية ، مما يعزز فى سلوك الطلاب قيم الانتماء والعمل المشترك .
- تحسين فهم العلوم وتطبيقاتها من وجهة النظر المهنية ، فالأنشطة التى يضطلع بها الطلاب كالعمل فى المختبرات وزيارة المصانع والمزارع، تكسبهم مزيدا من الواقعية فى فهم مغزى التطبيق العلمى ، إضافة إلى فهم طبيعة المتطلبات العلمية لمزاولة المهن المختلفة .

ومن أهم ما يلفت النظر أن *نوادى العلوم الأمريكية* [وهى مكرسة لتنمية المواهب والميول العلمية ، وتسعى إلى إثارة فريدة من المعرفة والفهم للعلوم]، تفتح عضويتها أمام أى طالب مهتم من أية مدرسة، وهى لا تتيح ذلك إلا للطلاب المتفوقين فى مدارسهم لكى يصبحوا أعضاء نشطين ضمن عناصر الثورة البشرية فى المجتمع .

أما نوادى *العلوم فى بريطانيا* ، فهى تشمل قائمة تجمع كل المدارس الثانوية تقريبا . هذا بالإضافة إلى جهود اتحاد شباب العلماء فى كثير من المدن البريطانية ، وهى تهتم برعاية طلاب القسم العلمى فى الصفوف الثانوية العليا ، وذلك من خلال برامج خاصة [محاضرات، زيارات ، مشروعات عمل]، وكثيرا ما كانت هذه النوادى مسئولة عن المبادرة فى مشروعات علمية جادة حول " العلم فى خدمة البشرية ، مسئوليات العالم نحو المجتمع " .

وللمتحف العلمى : دور كبير فى تقديم خدمة علمية متميزة لطلاب المدرسة – ورواده من الخارج وقد أولت لجنة التعليم قبل الجامعى بالمجلس القومى للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية اهتماما كبيرا بتطوير المتحف العلمى ، على ضوء بعض الاعتبارات منها [١١٠] :

- يجب أن ينظر إلى متاحف العلوم باعتبارها مركزا للاهتمام العام لمظاهر التعليم غير الرسمى فى العلوم والتقنية. ويجب على متاحف العلوم كلما أمكنها ذلك، أن توفر مجالات منسقة لمختلف الهوايات العلمية ، وأن تعد برامج لتدريب المعلمين ، وأخرى مسائية تعرض على الأطفال وأولياء الأمور . كما يجب أن تتيح الفرص لتوفير التجارب، والخبرات المباشرة التى تكمل تلك الخلفية التى توفرها الوسائل الأخرى كالقراءة الخاصة وأجهزة التلفاز .

- يجب على الحكومة الفيدرالية أن توفر دعما إضافيا لما تقدمه المتاحف من أنشطة تعليمية فى الرياضيات والعلوم والتقنية بالقدر الذى يتيح مجالا واسعا وثريا لتلك الخيارات العلمية .
- يجب على الجماعات التجارية والصناعية المحلية أن تتعاون مع المتاحف بهدف دعم وتقرير مـــا تقدمه من أنشطة والتعريف بها جماهيريا، وأن تعد البرامج وتتيح الفرص التى يتعرف الطلاب من خلالها على مفاهيم العلم والتقنية .

وبهـــذا المعنى ، فإن أحد المعالم الأساسية فى تنظيم المتحف العلمى، التأكيد على نماذج وصيغ التكامل بين العلوم والتقنية ، هذا بالإضافة إلى أنها تفتح أمام الطلاب آفاقا جديدة للتعرف على " *العلاقة بين عالم العلم وعالم الإنسان* " .

أمـــا معـــارض العلـــوم : فهـــى مناســـبات ســـــنوية أو نصـــف سنوية ، تعرض فيها المشـــــروعات العلمية التى تقـــام فى المدرسة نفسها . ويعرض فى المعرض المدرسى جميع الـــتجارب والأنشـــطة العلمـــية التى يقوم بها الطلاب فى الصف / أو فى الأنشـــطة اللامنهجية لنادى العلوم .

ويـنـــبغى أن تخـــرج المدرسة بمعرضها العلمى لتشارك فى معرض المدينة السنوى / أو الإقلـــيم ، بمـــا يمـــنح الطـــلاب ثقـــة فى اعتراف زوار المعرض بجهودهم . وينبغى أن يكافأ المشـــاركون فى هذه المعارض مادية وأدبيا بما يشيع فى نفوسهم الحافز القوى لاستمرار النشاط والعطاء (١١١) .

[٣-ج-٥] الاهتمام ببرامج الثقافة العلمية والأنشطة الحرة :

تواجـــه كثـــير من المجتمعات المتقدمة منها والنامية على حد سواء، إشكاليات كثيرة من التحدى الذى يمثله عدم التفاهم بين عالم العلم والتقنية وبين الناس عامة. وفى محاولة للتأكيد على طبـــيعة التكامل بين إنجازات التقنية الحديثة وبين واقع الثقافة وعمومياتها ، يواجه المتخصصون فى العلوم الاجتماعية والإنسانية مهمة صعبة فى إيجاد التفاعل والتقارب بين التقنية والعلوم وبين الثقافة ، ويقع على عاتق المنظمات التعليمية مسئولية القيام بهذه المهمة [وهى تضييق الفجوة بين الثقافتيـــن عـــن طريق دمج عناصر الإنسانيات مع تعليم العلوم والهندسة والتقنية ورفع مستوى المعرفة العلمية فى التعليم العام / قبل الجامعى] .

ولكن ما يبدو أكثر أهمية هو ما يقع خارج النشاط التعليمى ، ســـواء أكان فى المدارس أم فـــى المعـــارض الفنيـــة والمهنية أم فى الجامعات ، ويتمثل فى تكوين الـــرأى العام وتوعيته . ويدعـــو ذلـــك إلى تهيئة الفرص للمجتمع ككل ليبقى على اتصال دائم بالتقدم الهائل فى المعرفة

العلمية وتقنياتها، بما يؤكد فى الوجدان المجتمعى نوعا من الراحة والثقــة بعطاء العلم ومسئولية العلماء .

ومما يدعو إلى ضرورة فهم المواطنين للعلوم والتقنية من خلال برامج الثقافة العلمية، أن فكرة التنمية الاقتصادية تعتمد على العلم وعلى إعداد القوى العاملة العلمية والتقنية. والدولة التى لا تملك عددا كبيرا من العمالة المدربة فنيا وتقنيا لا تستطيع أن تجد لها مكانا بين الأمم التى تملك نواصـــى العلم والتقنية ، ومن المعلوم أن المعرفة العلمية والتقنية تسهم فى زيادة الإنتاج ، حيث قدرت هــذه الزيادة بحوالى [٩٠%] بينمـــا تؤدى الزيادة فى رأس المال إلى نمو يوازى [١٠% فقــط] وتعــرف الدولـــة المتقدمة هذه الآليات وأهميتها، بينما الدول النامية قد تكون قاصرة عن استيعاب ذلك [١١٢] .

ويتم نشر الثقافة العلمية من خلال ممارسة عملية يمكن أن نطلق عليها " *التوعية العلمية*"، وهـــى ممارسة يتم من خلالها إثراء فكر المواطن وتنمية وعيه ومدركاته حول العلم والتقنية عن طـــريق تبسـيط العلـــوم أى نقل التصورات العلمية للعلماء حول طموحات العلم وإسهاماته فى مواجهـــة المشـــكلات، وذلك لتكون عنصرا فاعلا فى ثقافة المواطن العادى [مثال ذلك: الغلاف الجـــوى ومشـــكلة طـــبقة الأوزون ، الصحة الغذائية ومشكلات المواد الحافظة ، صحة الإنسان ومشكلات تعاطى الدواء، هندسة الجينات ، ومشكلات زيادة الإنتاج ،......] .

وهناك ثلاثة أهداف رئيسية للتوعية العلمية :

- إيجاد علماء قادرين على الإبداع العلمى .
- تنمــية قـــدرات المواطن لاستيعاب التقنيات التى يتعامل معها ، لكى يستفيد منها الاستفادة الكاملة .
- القـــدرة على المشاركة فى اتخاذ القرارات الكفيلة باختيار التقنيات ذات المردود الإيجابى عليه وعلى وطنه .

ونظـــرا لأهمـــية الـــثقافة العلمـــية فـــى تنمية روح البحث والإطلاع من خلال الأنشطة اللامدرســـية الـــتى تمـــارس فـــى الأنديــــــة العلمية والمتاحـــف ، ومن خلال إقامة العروض والمعســـكرات العلمـــية ، كان التأكيد على أهمية الثقافة العلمية والتقنية كأحد منطلقـــات تطوير التعليم الرسمى . *وقد جـــاء فى توصية أقرها المؤتمـــر العام لليونسكو عام ١٩٨٤* ما يلى " إن الدخول إلى ميدان التقنيـــة ودنيا العمل ينبغى أن يكون من المكونات الضرورية فى التعليم العام،

ومـــن دونـــه ســـيكون هـــذا التعليم ناقصا ، وبذلك ينبغي التوصل إلى فهم الجانب التقني للثقافة المعاصرة بخصائصها الايجابيـــة والسلبية على حد ســـواء ، وتقدير العمل الذى يتطلب مهارات علمية " (١١٣) .

والاهتمام بتوجيه الطلاب لاستثمار أوقات فراغهم بشكل ايجابى ، يمكن أن يتم من خلال توجـــيههم إلـــى ممارسة الأنشطة الحرة ذات المضامين العلمية ، حيث إن الاندماج فى ممارسة الأنشطة والهوايات يعد من أهم المؤشرات التى تعبر عن الميول والاتجاهات. ومن أمثلة الأنشطة الحـــرة الـــتى يمكـــن توجـــيه الطـــلاب لاستثمار أوقاتهم من خلالها : نادى التصوير، النادى التكـــنولوجى ، نـــادى علـــوم الفضـــاء ، قراءة الصحف والمقالات العلمية – والتعليق عليها فى المجلات المدرسية أو عرضها فى إذاعة المدرسة .

وعلـــى ضـــوء ما تبين من العرض الفكرى فى محاور الدراسة ، يتضح أن تنمية القيم العلمية يعد من أهم معايير الجودة التعليمية فى مدارس التعليم الثانوى، وذلك لاعتبارات خاصة بالمتطلبات اللازمة لمعايشة التطور العلمى والتكنولوجى المعاصر.

وفى محاولة لتوضيح محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها، كانـــت أهمـــية البحـــث عـــن عوامـــل الضمان الأمثل" للتمثيل القيمى والأخلاقى " لطبيعة العلم ومستحدثات التطور التكنولوجى ، وذلك استنادا إلى :

- ***السمات المميزة للقيم العلمية.***
- ***الخصوصيات المميزة لطبيعة المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الثانوية***
- ***استراتيجيات تنمية القيم العلمية فى ضوء مداخل تنمية القيم.***

ويكـــاد يجمع التربويون على أن تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بهـــا، تـــنمو فـــى بيئة أكاديمية تعزز الرغبة التعليمية لدى الطلاب ، إضافة إلى تنمية مهارات متمـــيزة للتفكـــير العلمى باستخدام مستويات عليا من التفكير ، واتخاذ التجريب وسيلة لتعزيز مهارات التفكير فى مستوياته المختلفة .

وعلـــى ضـــوء مـــا توصلت إليه الدراسة النظرية من استخلاصات ، كانت الحاجة إلى توصـــيف واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العملية لدى طلابها، ومحاولة تفسير نوع وطبـــيعة المشـــكلات التى تعوق فعالية دور المدرسة فى هذا المجال ، وذلك بغية الوصول إلى بعض متطلبات تفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية .

الدراسة الميدانية

تحليلها ومناقشة نتائجها

هدفـت الدراسـة الميدانية إلى محاولة التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القـيم العلمية لدى طلابها، والمشكلات التى تعوقها عن تحقيق ذلك ، ومقترحات حلولها. هذا إلى جانب محاولة الوقوف على بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية، وشروط الخبرة التربوية وأداء المعلم فى هذا المجال.

وقد أجريت الدراسة الميدانية باستخدام ثلاث أدوات : طبق *الاستبيان الأول* على عينة من مدرسى العلوم والرياضيات بالمرحلة الثانوية بلغ عددهم ٥٨ مدرسا ومدرسة ، وطبق *الاستبيان الثانى* على عينة من طلاب المرحلة الثانوية شعبتى العلوم والرياضيات – بلغ عددهم ١٠٩ طالباً وطالـبة ، وأجريـت *مقابلـة* مع عينة من موجهى العلوم والرياضيات بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية بلغ عددهم ١١ موجهاً.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية :

أولاً : من حيث وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية العلم، والحاجة إلى تفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية فى الوقت الراهن . فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هـناك درجـة مناسـبة من الوعى بأهمية العلم وصلاته الوثيقة بحياة الإنسان وبناء المجتمعات لدى كل من المعلمين والطلاب ، ويتضح ذلك مما يلى * :

	معلمـون		طـلاب	
• *أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته :*	ت	%	ت	%
• زيادة معرفة الإنسان بطبيعة الكون ومكوناته ، وكيفية استثمارها على الوجه الصحيح .	٤٠	٦٨,٩٦	٧٨	٧١,٥٥
• تعريف الإنسان بحدود مسئولياته وواجباته تجاه البيئة التى يعيش فيها .	٤٤	٧٥,٨٦	٨٧	٧٩,٨١

---

* طبقت الدراسة الميدانية فى نوفمبر ٢٠٠١ م .

– تـم اختـيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من ست مدارس ثانوية عامة بمحافظة الدقهلية (من إدارات : غرب المنصورة ، بلقاس ، المنزلة) .

– ما ورد فى أعداد العينة هو جملة الاستمارات الصحيحة التى حصل عليها الباحث .

[جملة الاستمارات التى تم تطبيقها (١٧٨طلابا، ٦٩ مدرسا)] .

	معلمـــون		طـــلاب	
• *أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته :*	ت	%	ت	%
• إثراء المعرفة بمستحدثات التكنولوجيا ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها .	٤٨	٨٢,٧٥	٩٢	٨٤,٤٠
• أن العلـــم يهيئ لدى الفرد درجة من الرضا فى اتخاذ قرارات حياته اليومية .	٣٣	٥٦,٨٩	٥٩	٥٤,١٢
• أن العلـــم يحســـن مـــن نظرة الفرد إلى الحياة واختياراته فيها ، وتفاؤله بالمستقبل	٥	٨٧,٩٣	٩٣	٨٥,٣٢
• أن العلم يحسن من قدرات الإنسان على التكيف مع مواقف الحياة، التى تتطلب الوعى العلمى	٤٤	٧٥,٨٦	٨٧	٧٩,٨١
• أن العلـــم يساعد على اتساع الأفق فى التفكير – وهو متعة لذاته .	٣٦	٦٢,٠٦	٦٩	٦٣,٣٠
• أن العلـــم والأخلاق وجهان لعملة واحدة ، هى العمل والإبداع من أجل الآخرين .	٤٩	٨٤,٤٨	٩٢	٨٤,٤٠
• أن العلـــم يفـــيد الإنســـان فـــى تقديـــر مكانته ومسئولياته فى الكون ومعرفة غايات وجوده	٢٧	٤٦,٥٥	٢٥	٢٢,٩٣
• *أهمية العلم بالنسبة للمجتمع :*				
• العلـــم هو وسيلة المجتمعات فى تحقيق التنمية والارتقاء الحضارى .	٥٥	٩٤,٨٢	٩٧	٨٨,٩٩
• العلم هو أحد معايير التمايز بين المجتمعات فى العصر الحالى .	٥٦	٩٦,٥٥	١٠٠	٩١,٧٤
• العلـــم هـــو المدخـــل الحقـــيقى لحل مشكلات المجتمع، ودعم عوامل قوته.				
• العلم هو قاطرة التنمية والارتقاء .				
• العلم يمكن المجتمع من استثمار ثرواته.	٥٢	٨٩,٦٥	٩٨	٨٩,٩٠

	معلمون		طلاب	
• *أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته :*	ت	%	ت	%
• العلم هو أحد قواعد الحوار أو المناظرة مع الأخر فى عصرنا الحالى	٥٠	٨٦,٢٠	٨٩	٨١,٦٥
• الوعى العلمى هو أحد عوامل الوفاق الاجتماعى تجاه قضايا المستقبل والمصير .	٥٠	٨٦,٢٠	٧٨	٧١,٥٥

وقد جاءت أعلى الاستجابات حول *أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته* [أن العلم يحسن من نظرة الفرد إلى الحياة واختياراته فيها وتفاؤله بالمستقبل " ٨٧,٩٣%ع ، ٨٥,٣٢% ط "، إثراء المعرفة بمستحدثات العلم والتكنولوجيا وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها"٨٢,٧٥% ع، ٨٤,٤٠% ط "] ، تعريف الإنسان بحدود مسئولياته وواجباته تجاه البيئة التى يعيش فيها "٧٥,٨٦% ع ، ٧٩,٨١ % ط") وقد جاء فى تعليق كثير من أفراد العينة أهمية حضور البعد الأخلاقى فى تطبيقات العلم ، مؤكدين بذلك أن اجتماعية العلم لابد وأن تؤسس على مفاهيم وقيم أخلاقية [أن العلم والأخلاق وجهان لعملة واحدة هى العمل والإبداع من أجل الأخرين " ٨٤,٤٨% ع ، ٨٤,٤٠% ط "]

وكذلك فقد جاءت استجابات أفراد العينة لتؤكد " *أهمية العلم بالنسبة للمجتمع* " [أن العلم هو أحد المعايير الأساسية للتمايز بين المجتمعات فى العصر الحالى"٩٦,٥٥%ع،٩١,٧٤% ط "، العلم هو وسيلة المجتمعات فى تحقيق التنمية والارتقاء الحضارى " ٩٤,٨٢% ع، ٨٨,٩٩%ط"، العلم يمكن المجتمع من استثمار ثرواته " ٨٦,٢٠% ع ، ٨٢,٦٥ %ط "]. وقد جاء فى استجابة أفراد العينة فى التعليق على المفردة " الوعى العلمى هو أحد عوامل الوفاق الاجتماعى تجاه قضايا المستقبل والمصير ٨٦,٢٠% ع ، ٧١,٥٥% ط "، إشارات واضحة إلى أن العلم يساعد على اتساع أفق التفكير وأن يدرك الفرد مسئولياته فى توحد تام مع الإرادة المجتمعية تجاه بعض قضايا وإشكاليات التخطيط للمستقبل – الصورة الرمزية لمجتمع المستقبل ، إضافة إلى توحد إرادة المجتمع / أو الوفاق الاجتماعى تجاه مواضع المشكلات أو الأزمات.

ومن مجموع هذه الاستجابات يمكن الإشارة إلى أن الإنسان هو هدف العلم وغاياته ، وعليه مسئوليات إبداع العلم وصناعة الفكر ، وإليه يعود العلم بنتائجه ، الإنسان حامل لقيم العلم يفكر ويبدع ، هو يحقق ذاته – وفى نفس الوقت يدعم قوى المجتمع وعوامله للنهضة والارتقاء، وعليه فإن حضور المجتمع فى عقل العالم هو جوهر القيم العلمية وأخلاق العلماء .

(ب) أن وجهة نظر أفراد العينة (معلمين – وموجهين) تلتقى عند نقطة واحدة فى تحديد مفهوم " القيم العلمية " وهى موقف الإنسان من العلم إبداعا ، ومن التكنولوجيا استثمارا، ومن المجتمع نهضة وارتقاء ، هذا إلى جانب التأكيد على اتجاهات الفرد نحو العلم وقناعاته بتوظيف نتائجه .

ويتضح ذلك من واقع استجاباتهم على السؤال الخاص بـ " تعريف القيم العلمية "

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى الفرد إزاء موضوع علمى معين أو موقف متصل بالعلم وتطبيقاته التكنولوجية .	٥٣	٩١,٣٧	١١	١٠٠
• قواعد محددة لتنظيم سلوك الفرد فى علاقاته بالبيئة على أساس من الوعى بالعلاقات والتأثيرات فيها	٥٢	٨٩,٦٥	٨	٧٢,٧٢
• القيم العلمية لا تعنى أن يكون الإنسان عالما ، ولكن لديه اتجاه إيجابى نحو العلم ، ووعى علمى يمكنه من فهم مشكلات البيئة والمجتمع من حوله	٥٠	٨٦,٢٠	١١	١٠٠
• طاقات عقلية / ووجدانية تحدد موقف الفرد من قضايا العلم ومسئولياته تجاه مشكلات البيئة المحيطة به .	٤٦	٧٩,٣١	٧	٦٣,٦٣
• السعى لتحكيم منهج العلم فى معالجة قضايا ومشكلات الحياة والبيئة .	٤٥	٧٧,٥٨	١٠	٩٠,٩٠
• التفكير العلمى فى إطار المقدمات الموضوعية القائمة فى الموقف	٤٤	٧٥,٨٦	٩	٨١,٨١
• مجموعة من التوجهات الاجتماعية والأخلاقية التى تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم والتكنولوجيا المعاصرة .	٤٢	٧٢,٤١	٨	٧٢,٧٢

ومن مراجعة دلالات النسب المئوية ، يتضح *أن مفهوم القيم العلمية يجمع فى كل متكامل بيـــن اتجاه إيجابى نحو العلم* [مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى الفرد إزاء موضوع علمى معيـن أو موقـف متصـل بالعمل وتطبيقاته ٩١,٣٧%ع ، ١٠٠% ج، مجموعة من التوجهات الاجتماعية والأخلاقية التى تحدد موقف الإنسان من قضايا والتكنولوجيا المعاصرة٧٢,٤١% ع ، ٧٢,٧٢%ج، التفكـير العلمــى فى إطار المقدمات الموضوعية القائمة فى الموقف٧٥,٨٦%ع ، ٨١,٨١%ج] *وبيـــن مظاهـــر سلوكية تجاه قضايا العلم ومستحدثات التكنولوجيا تعبر عن نضج الوعـــى العلمـــى* [قواعـد محددة لتنظيم سلوك الفرد فى علاقاته بالبيئة على أساس من الوعى بالعلاقات والتأثيرات فيها ٨٩,٦٥% ع ، ٧٢,٧٢%ج طاقات عقلية ووجدانية تحدد موقف الفرد من قضايا العلم ، ومسئولياته تجاه مشكلات البيئة المحيطة به ٧٩,٣١% ع ، ٦٣,٦٣%ج]. *هذا بالإضـــافة إلى أن الفهم الحقيقى للعلم يتضح من خلال علاقاته وموقفه من مشكلات الحياة والبيئة الـــتى يعيشها الإنسان* [أن القيم العلمية لا تعنى أن يكون الإنسان عالما، ولكن لديه اتجاه إيجابى نحو العلم، ووعى علمى يمكنه من فهم مشكلات البيئة والمجتمع من حوله٨٦,٢٠%ع، ١٠٠%ج، السعى لتحكيم منهج العلم فى معالجة قضايا ومشكلات الحياة والبيئة ٧٧,٥٨%ع، ٩٠,٩٠%ج].

(ج) وقد تأكد من مجموع استجابات أفراد العينة (مدرسين ، وموجهين) أن هناك حاجة ملحة فى الوقت الحالى لتفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية .

وقد جاءت استجابات أفراد العينة لتؤكد منطلقين أساسيين فى هذا المجال :

الأول : *أن تفعـــيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية يعد استجابة ضرورية للمرحلة الراهنة من مـــراحل الـــتطور العلمى والتكنولوجى وثورة المعلومات:* [الاندماج الواعى فى حضارة العصر – ومسايرة العالم مسايرة الشركاء لا مسايرة الأتباع ٩٣,١٠% ع،١٠٠%ج، أن عناصـــر التمايز والقوة بين المجتمعات فى العصر الحالى ليست قوة السلاح ، ولكن قوة العلم أى القدرة على إبداع العلم واستنبات التكنولوجيا٩٣,١٠% ع ، ٨١,٨١%ج أن القيم العلمـــية هـــى الـــتى تؤهل للتنمية وجودا حقيقيا فى المجتمع ، واستثمارا لثرواته بوعى ومسئولية، ووعى بمكانة المجتمع فى حوار متكافئ مع المجتمعات الأخرى ٨٦,٢٠%ع، ٨١,٨١%ج ، حفـــز طاقات الإبداع العلمى لدى شبابنا فى المدارس والجامعات لاستعادة المكانـــة العلمية لمصر كما كانت عليه فى عصور ازدهارها ٨٩,٦٥% ع ، ١٠٠%ج]. وأهـــم مـــا يغلب على مضمون هذه الاستجابات كما اتضح فى تعليق بعض أفراد العينة

"روح الــتحدى " ذلك أن القيم العلمية هى أحد المداخل لتمكين ثقة الناشئين بقدراتهم على تطوير مجتمعهم .

الــثانى : *أن تفعــيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية هى محاولة لتحديد بعض المهام التربوية الأساسية التى تتعلق بالوظيفة العلمية للتربية* : [تمكين الفرد من التفكير بطريقة واعية فى مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة ٨١,٠٣% ع ، ٩٠,٩٠% ج أن القيم العلمية لا تقتصر علــى علاقـــة بنظريات العلم والمعرفة ، ولكنها تنمى لدى الفرد روح البحث عن معنى تطبــيقات العلــم فى خدمة عالم الإنسان والبيئة ٧٧,٨٥% ع ، ٩٠,٩٠%ج ، تنمية فهم الطــلاب لمعــنى الإبــداع العلمى، إضافة إلى زيادة تقديرهم لجهود العلماء والمبتكرين ٨٩,٦٥%ع ،٩٠,٩٠%ج، أن القــيم العلمية تنمى لدى الإنسان فهما واعيا لمعنى وجوده فى علاقاته بالمكونات الأخرى للبيئة ٦٨,٩٦%ع ، ٧٢,٧٢% ج، إكساب الطلاب الوعى بمضـــامين المغامرات العلمية للعلماء، وبأن للعلم موضوعات يجب تعلمها (٦٠,٣٤%ع، ٥٤,٥٤% ج إثارة المعرفة بعالم الإنسان والطبيعة٦٣,٧٩%ع ، ٦٣,٦٣% ج].

ومــن أهم ما ينبغى الإشارة إليه هو أننا لسنا فى حاجة إلى بحث أسباب تفرض ضرورة الاهتمام بتفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية ، ذلك أن دور التربية فى هذا المجال يستند إلى فعاليات النشاط العقلى لدى الطلاب وحسن استثمارها على الوجه الصحيح لتكوين بذور " *النخبة العلمــية* " القادرة على تطوير المجتمع وتحقيق نهضته الحضارية ، هذا من جانب ، ومن جانب آخــر فإن تفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية هو محاولة للبحث عن شروط وآليات تحقيق أهداف الوظيفة العلمية للتربية ومنها " تهيئة الإنسان المصرى للعطاء العلمى والحضارى " وذلك الإنسان الذى يعد أحد دعائم الرصيد الاستراتيجى فى حركة التنمية المأمولة.

(د) وفــيما يتعلق بوجهة نظر أفراد العينة (مدرسين ، موجهين) حول " أهداف تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية " فقد أمكن ترتيب هذه الأهداف على النحو التالى :

	معلمــون		موجهــون	
	ت	%	ت	%
• تأهــيل طالب المرحلة الثانوية لمعايشة التخصص العلمى والأكاديمى فى الجامعة بفاعلية تؤدى الى نمو قدرات الإبداع والابتكار مستقبلا	٥٦	٩٦,٥٥	١١	١٠٠

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• تنمية الاتجاه نحو ممارسة الأنشطة العلمية داخل المدرسة/ وخارجها كجزء من التربية المستديمة، بما ينمى وعى الطالب بثقافة التطور العلمى ومغزى التحولات السريعة فى تطورات العلم والتقنيات المرتبطة به ، ومدى ملاءمتها لعالم الإنسان .	٥٣	٩١,٣٧	١١	١٠٠
• التوعية العلمية/ وتنمية المواهب العلمية من خلال الربط بين مظاهر النشاط الإنسانى والبيئة المحلية المحيطة .	٥١	٨٧,٩٣	١٠	٩٠,٩٠
• تأكيد مبدأ " التعليم الذاتى "، وذلك باعتبار أن المدرسة جزء صغير فى شبكة أكبر للنشاط العلمى، وأن الوعى بالقيم العلمية يمكن الطالب من الاختيار بين بدائل النشاط الحر .	٥٠	٨٦,٢٠	١٠	٩٠,٩٠
• تنمية وعى الطلاب بالمضمون الاجتماعى والإنسانى للعلم وتقنياته .	٤٧	٨١,٣٠	٨	٧٢,٧٢
• التأكيد على محتوى الأفكار ومهارات التفكير بدلا من التركيز على المصطلحات وطرق الحفظ .	٤٦	٧٩,٣١	٩	٨١,٨١
• تأكيد النظرة العلمية فى تثمين قيمة النشاط الإنسانى والموارد المتاحة على ضوء الصيغة المثلى لاستثمارها .	٤١	٧٠,٦٨	٧	٦٣,٦٣
• التركيز على نوع وطبيعة العلاقة بين الأنظمة العلمية والأكاديمية والتطبيقية بدلا من الوقوف عند الحدود بينها .	٤٠	٦٨,٩٦	٧	٦٣,٦٣

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• تـزويد الطلاب بقاعدة أساسية تستند إلى مرجعية الـثقافة والقـيم ، يحتكم بها فى تقدير المضمون الاجـتماعى والإنسانى لحركة النشاط العلمى فى المجتمع .	٤٧	٨١٣٠	٨	٧٢,٧٢

وقـد أبـرزت دلالات النسب المئوية ، أن أهداف تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية تركز بصفة أساسية على البعد الخاص بالتكوين العلمى لطالب المرحلة الثانوية ، إضافة إلى مهارات الوعى العلمى وممارسة الأنشطة العلمية . هذا إلى جانب التأكيد على البعد الخاص بثقافة العلم ومرجعية القيم فى تقدير مغزى الإنجاز والتطور العلمى.

ثانـيا : من حيث واقـع دور المدرسة الـثانوية فـى تـنمية القيم العلمية لدى طلابها ، فقد اتضح من استجابات أفراد العينة :

أنـه يمكـن ترتيب أهداف التربية فى المرحلة الثانوية [*] من حيث مدى تحققها فى الوقت الحاضر على النحو التالى :

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• نسـبة الـنجاح وحصول الطلاب على مجموع مرتفع لدخول كليات القمة .	٤٢	٧٢,٤١	١٠	٩٠,٩٠
• الاهتمام بالتكوين العلمى للطالب وتنمية مهارات التفكير الواعى (التفكير العلمى، التفكير الناقد ..)	٣٩	٦٧,٢٤	١٠	٩٠,٩٠
• الاهـتمام بالـنمو الجسـمى للطلاب من خلال الأنشطة الرياضية وبرامج الصحة الغذائية .	٣٧	٦٣,٧٩	٩	٨١,٨١

(*) حـدد الباحـث هـذه الأهـداف فى ضوء أهداف التربية فى المرحلة الثانوية . والمسئوليات المعاصرة للتعليم الثانوى .

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• الرعاية الاجتماعية والخلقية للطالب ، بما يدعم فيه سلوك المشاركة والخدمة التطوعية والاندماج الواعى فى حياة المجتمع .	٣٥	٦٠,٣٤	٨	٧٢,٧٢
• الإعداد القومى والوطنى ، وتنمية الشعور بالمسئولية المدنية لدى الطلاب .	٢٦	٤٤,٨٢	٨	٧٢,٧٢
• مساعدة الطلاب على حسن استثمار وقت الفراغ	٢٥	٤٣,١٠	٩	٨١,٨١
• تأصيل مقومات الشخصية المصرية بخصوصيات مميزة تعبر عن ذاتية الثقافة المصرية وأصالة الهوية الحضارية .	٢٤	٤١,٣٧	٧	٦٣,٦٣
• الاهتمام بتنمية القيم الداعمة لتوجهات التنمية المعاصرة فى مصر .	٢٢	٣٧,٩٣	٨	٧٢,٧٢
• تهيئة الطالب للاندماج الوعى فى حضارة العصر ، دون تذويب لقدرات الإبداع أو فقدان الهوية .	٢٠	٣٤,٤٨	٧	٦٣,٦٣

وعلى ضوء ما تشير إليه دلالات النسب المئوية يمكن الإشارة إلى :

(أ) أن الاهتمام بالتكوين العلمى للطالب وتنمية مهارات التفكير الواعى (تفكير علمى ، تفكير ناقد ، ...) قد جاء فى المرتبة الثانية ، وفى تعقيب أفراد العينة على الاستجابات جاءت إشارات واضحة إلى أن هذا ليس هدفاً موجهاً للنشاط التعليمى ، ولكنه يأتى ضمن اهتمامات ثانوية لإتقان تعلم الطالب للمواد الدراسية .

(ب) أنه لا ينبغى أن ننظر إلى كل من هذه الأهداف لموجهات جزئية للعملية التربوية فى المرحلة الثانوية إلا من حيث انتقاء وتنظيم برامج النشاط الداعمة لها ، لأنها متداخلة ومتكاملة فى آن واحد ، وأن كل نشاط تربوى موجه لتحقيق هدف معين ينطوى فى ذات الوقت على إسهام وفعالية فى تحقيق الأهداف الأخرى .

(ج) أنــه بالــرجوع إلـــى الأهداف الاستراتيجية للسياسة التعليمية فى مصر : *"بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل "* ، نجد أن كل محاولة فى تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة الثانوية ، هى فى ذات الوقت إسهاما فعالا فى بناء الشخصية المصرية .

(ب) وتوضـــح اســتجابات أفــراد العينة (مدرسين – موجهين) أن تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية تخضع لكثير من القوى والعوامل المؤثرة . وقد أمكن ترتيب هذه العوامل على النحو التالى :

	معلمون		موجهون	
	ت	**%**	**ت**	**%**
• المـــناخ المدرسى أو البيئة الأكاديمية التى يعيشها الطلاب داخل المدرسة .	٤٨	٨٢,٧٥	٩	٨١,٨١
• الأداء التعلــيمى للمعلــم فى الفصل ونموذج القيم الذى يعكسه فى سلوكه أمام الطلاب .	٤٥	٧٧,٥٨	١١	١٠٠
• محـــتوى المـــنهج المدرســـى ، وطرق التدريس المرتبطة به .	٤٤	٧٥,٨٦	١٠	٩٠,٩٠
• التخطيط للأنشطة العلمية فى المدرسة فى توافقها مع خبرات المنهج المدرسى .	٤٢	٧٢,٤١	٨	٧٢,٧٢
• الإمكانـــات المخصصة للمعامل والتجريب، ودعم النادى العلمى فى المدرسة .	٤٤	٧٥,٨٦	١٠	٩٠,٩٠
• التخطــيط الجــيد للزيارات والرحلات والندوات العلمية .	٤٠	٦٨,٩٦	٩	٨١,٨١
• تنظــيم خـــبرات تـــربوية علمـــية (فـــى صورة مشـــروعات عمل) تتطلب العمل الجماعى لتحقيق الإنجاز المطلوب.	٣٧	٦٣,٧٩	٧	٦٣,٦٣

وعلـــى حيــن احــتل " المناخ المدرسى / أو البيئة الأكاديمية التى يعيشها الطلاب داخل المدرسة " المرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين (٨٢,٧٥%) ، باعتبار أن " ثقافة المدرسة "

مـــن أهــم العوامـــل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية فى كليتها، وأن وعى الطلاب بثقافة العلم كعلامات مميزة للمناخ العلمى فى المدرسة يعد من أهم عوامل حفز القدرات العقلية وتوجيه اهتمامات الطلاب نحو قضايا العلم والمسائل المرتبطة به. فقد جاءت الاستجابات كذلـك لـتؤكد على "الأداء التعليمى للمعلم"(٧٧,٥٨%م، ١٠٠%ج) وذلك باعتبار علاقات هذا الأداء بــ " محـتوى المنهج المدرسى – وطرق التدريس المرتبطة به ، التجريب فى المعمل ، التخطـيط للأنشطة العلمية ، وتنظيم الخبرات التربوية لدعم قيم العمل الجماعى فى إنجاز المهام المطلوبة).

ومـــن أهــم ما أشارت إليه استجابات أفراد العينة وتعليقاتهم ، أن تنمية القيم العلمية لدى طــلاب المـــرحلة الثانوية لا تتوقف على الإمكانيات المادية ، بقدر توقفها على حسن أداء المعلم وإيمانه بمسئولياته التى ينبغى أن يقوم بها فى هذا المجال .

(ج) ***ويوضح أفراد العينة (من الطلاب – والمدرسين) أن غيبة الاهتمام بتنمية القيم العلمية ومهارات الوعى المرتبطة بها ، يؤدى إلى ضعف " الروح العلمية "***

ومن أهم المشكلات التى تظهر بين طلاب المرحلة الثانوية نتيجة ضعف الروح العلمية :

	معلمون		طـــلاب	
	ت	%	ت	%
• التحصـــيل العلمى من أجل النجاح، سواء عن طريق المدرسة أو الدروس الخصوصية .	٥٨	١٠٠	١٠٠	٩١,٧٤
• تهميش دور المدرسة فى تحقيق وظيفتها العلمية والفكرية .	٥٨	١٠٠	٩٨	٨٩,٩٠
• تدنـــى نظـــرة الطـــلاب لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية بالمدرسة .	٥٥	٩٤,٨٢	٩٥	٨٧,١٥
• عـــدم حرص الطلاب على نظام / أو استقرار المناخ العلمى والأكاديمى فى الفصل .	٥٥	٩٤,٨٢	٩٧	٨٨,٩٩
• حفـــظ مجموعـــة مـــن المصطلحات والحقائق العلمية المعزولة وغير المترابطة .	٥٠	٨٦,٢٠	١٠١	٩٢,٦٦

	معلمون		طــلاب	
	ت	%	ت	%
• اللامبالاة تجاه مشروعات العلم وإنجازاته .	٤٣	٧٤,١٣	٨٣	٧٦,١٤
• فهــم بسيط للمفاهيم والنظريات العلمية ، دون التعمق فى التحليل أو التفسير .	٥٣	٩١,٣٧	٩٠	٨٢,٥٦
• التبعــية العلمــية لــنظريات العلم ومستحدثات التكنولوجيا فى المجتمع الغربى .	٤٤	٧٥,٨٦	١٠٢	٩٣,٥٧
• زيادة المشكلات السلوكية والأخلاقية من جانب الطلاب تجاه المدرسين فى المدرسة .	٥٢	٨٩,٦٥	٨٩	٨١,٦٥
• ضعف إدراك الطالب لعلاقة العلم والتكنولوجيا بالمجتمع وحياة الأفراد .	٤٢	٧٢,٤١	٧١	٦٥,١٣
• الانــبهار بمجــتمعات الغرب والنظرة الدونية لمجتمعاتنا العربية .	٤٨	٨٢,٧٥	٩٢	٨٤,٤٠
• عــزوف الطــلاب عــن المشاركة الجادة فى الأنشــطة العلمية التى يقدمها المعلم فى صورة مشــروعات عمــل/ أو نشاط مصاحب للمادة الدراسية .	٤٨	٨٢,٧٥	٧٧	٧٠,٦٤

وهكــذا يتضــح أن ضعف الروح العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية هو نتيجة لعوامل مــتعددة وعلى رأسها غيبة الاهتمام بتنمية القيم العلمية. وعلى ضوء ما تبين فى استجابات أفراد العينة من مشكلات ، يكون السؤال: ماذا تبقى لنا من تعليم الطلاب فى المرحلة الثانوية؟ اللهم إلا الإنفــاق ومنح الشهادات. وذلك لأن هذه المشكلات / والأبعاد التراكمية المرتبطة بها تنبئ بكثير من المعوقات التى تعوق جهود النهضة والتنمية فى مجتمعاتنا، حيث أن ضعف الروح العلمية لها علاقات وثيقة بكل من التحصيل ، والدافع للإنجاز، وإرادة العمل العلمى ، والمناخ الأخلاقى بين جماعات المتعلمين .

(د) وعن واقع اهتمام معلمى العلوم بالتجريب المعملى ، واهتمام المدرسة بالأنشطة اللاصفية الداعمــة للمفاهــيم والقــيم العلمية ، وكذلك جهود الأخصائى الاجتماعى بتنظيم الرحلات العلمية والزيارات الميدانية ، فقد أبرزت استجابات أفراد العينة من الطلاب :

- وكثــيرا مـــا يهتم معلمو العلوم فى المدرسة بإجراء التجارب المعملية لإثبات صحة المفاهيم والنظريات العلمية والموجودة ضمن محتوى المنهج المدرسى [نسبة التحقيق ٢٨,٣٩ ، أحيانا ت ٧٨ ، ٧٩,٨١%]

- كثــيرا مـــا تهتم المدرسة بالأنشطة اللاصفية الداعمة لإثراء نمو المفاهيم والقيم العلمية لدى الطـــلاب **مثل جماعات العلوم ، والمسابقات العلمية ، والتعليق على الأحداث العلمية ، ... [نسبة التحقيق ١٦,٢٢ ، نادرا ت ٨٣ ، ٧٦,١٤%]**

- كثــيرا ما يهتم مكتب التربية الاجتماعية (الأخصائى الاجتماعى) بتنظيم الرحلات العلمية والـــزيارات الميدانـــية ومساندة جماعات العلوم فى إصدار المجلات العلمية داخل المدرسة [نسبة التحقيق ٢٦,٥٢ ، أحيانا ت ٦٥ ، ٥٩,٦٣%]

- كثــيرا مـــا تهتم المدرسة بتنظيم ندوات علمية للتعليق على موضوعات علمية تتعلق بقضايا العلم ومستحدثات التطور التكنولوجى [نسبة التحقيق ٦,٤٢ ، لا يحدث ت ٩٤، ٨٦,٢٣ %].

- تهـــتم المدرسة فى كثير من المناسبات بعرض سير العلماء وإنجازاتهم لتنمية وعى الطلاب بجهود العلماء فى خدمة المجتمع [نسبة التحقيق ٦,٥٨ ، لا يحدث ت ٩٥، ٨٧,١٥%] .

- تحرص المدرسة على تكريم المتفوقين علميا من أبنائها بشكل يليق بمعنى العلم وقيمه (نسبة التحقيق ٣٤,٧٢ ، أحيانا ت ٨٨ ، ٨٠,٧٣%).

ومـــن أهـــم ما يلاحظ على استجابات الطلاب / كما تشير إليها درجات التكرار ودلالات النســب المــئوية ، أن هـــناك قصور فى إدراك أهمية الأنشطة اللاصفية فى تكاملها مع المنهج المدرسى لتحقيق أهداف الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية . وقد يرجع ذلك إلى :

- أن درجـــات الطـــلاب فى الامتحان هى معيار التفوق / والنجاح ، خاصة وأن هناك منافسة حادة بين الطلاب للحصول على درجات مرتفعة تمكنهم من الالتحاق بكليات الجامعة .

- أن هـــناك عـــزوفاً من جانب الطلاب للمشاركة أو الاندماج فى هذه الأنشطة ، طالما أنه لا توجد لها اعتبارات إضافية فى تقدير الكفاءة التعليمية .

- أن بعض الطلاب قد سجلوا انطباعات سلبية عن المناخ المدرسى [بأن المدرسة بكل ما فيها لم تعد جاذبة للطلاب، المدرسة عبء نفسى ومضيعة للوقت، لماذا التعليم طالما لا يوجد أمل فى الحصول على وظيفة فى المستقبل، الدروس الخصوصية أفضل وسيلة لنجاح متميز،..].

ومتى ما أصبحت كل هذه الانطباعات جزءاً من ثقافة الطالب فى المرحلة الثانوية ، فإنها تعد من أصعب المعوقات التى تحول دون اندماج الطالب فى الأنشطة العلمية بالمدرسة .

ثالثا : من حيث المشكلات التى تعوق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة :

(أ) أن هناك مجموعة من المشكلات التى تعوق فعالية المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ومن واقع استجابات أفراد العينة ، فقد أمكن تصنيف هذه المشكلات فى عدة محاور أساسية كما يتضح ذلك فيما يلى :

١ – *مشكلات تتعلق بدور المعلم ومستوى أدائه :*

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• يقتصر أداء المعلم فى بعض الأحيان على الشرح النظرى– دون مراعاة للتجارب المعملية.	٤٦	٧٩,٣١	٩	٨١,٨١
• غموض مفهوم القيم العلمية لدى بعض المعلمين، وقصره على تفوق الطلاب فى تحصيل المادة الدراسية .	٤٢	٧٢,٤١	١١	١٠٠
• أن المعلم محمل بأعباء كثيرة داخل المدرسة ، لا تمكنه من تقدير الاعتبارات الخاصة بقيم العلم وأخلاقياته .	٥٣	٩١,٣٧	١٠	٩٠,٩٠
• حاجة بعض المعلمين إلى دورات تدريبية/ إنعاشية للتعرف على المجالات الجديدة فى العلوم الحديثة، وكفايات الأداء المتوقع للتدريس الناجح.	٤٩	٨٤,٤٨	١١	١٠٠

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• قصـــر وقت الحصة بما لا يمكن المعلم من دمج التلاميذ فى أنشطة تعليمية داخل الفصل مرتبطة بالمادة العلمية التى يقدمها .	٥٥	٩٤,٨٢	٦	٥٤,٥٤
• عـدم قدرة المعلم على تنويع أساليب تدريسه ، وثبات اتجاهاته تجاه سياسة التلقين .	٤٠	٦٨,٩٦	٨	٧٢,٧٢

٢ – مشكلات تتعلق بالمنهج الدراسى وطرق التدريس المرتبطة به :

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• الـبعد عــن المنهج التكاملى في فهم الظواهر الطبيعــية ، فى محاولة لإدراك طبيعة التداخل بينها .	٤٩	٨٤,٤٨	٨	٧٢,٧٢
• تزايد إشكاليات التواصل المصطنعة بين فروع العلــم المختلفة (كالفيزياء ، الكيمياء ، التاريخ الطبيعى ، الصحة ، الفلك ، ...) وذلك بدعوى التخصص .	٥٥	٩٤,٨٢	٩	٨١,٨١
• قصـــور فى بنية المناهج الدراسية بشكل يغفل كثيرا من المشكلات العلمية فى المجتمع ، وعدم التأكيد عليها بصورة واضحة (مثل : مشكلات الصـــحة ، التلوث ، العلم فى خدمة المجتمع ، الإنسان وعالم الوراثة ، العلم والتكنولوجيا...).	٥١	٨٧,٩٣	١٠	٩٠,٩٠
• قصـــور طـــرق الـــتدريس الحالية عن تنمية العملـــيات العقلـــية العليا (كالتحليل والتفسير ، الإدراك ، القـــياس ، إدراك العلاقات ، التفكير العلمى ، الابتكار ، ...) .	٤٦	٧٩,٣١	٩	٨١,٨١

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• اعتماد الطالب على سياسة التلقين ، وغفلة التنظيم المدرسى لمفهوم " التعليم الذاتى " [من خلال: توجيه الطالب إلى مصادر جديدة للمعرفة، وجمع العينات، والشرح أمام الزملاء، والمشاركة الإيجابية فى جماعات النشاط ، ...].	٤٦	٧٩,٣١	١١	١٠٠
• عدم الاهتمام بالجانب الانفعالى فى التدريس، مما يضعف علاقة الطالب بمادة العلم، ويتوقف عند حد التحصيل على أنه مدخل للامتحانات .	٤٢	٧٢,٤١	٧	٦٣,٦٣
• أن الطالب لا يعيش " المتعة العلمية " فى دراسته للمناهج والمقررات الدراسية ، لأنه يعيش قلق الامتحانات ومجموع الدرجات .	٥٨	١٠٠	١١	١٠٠

٣ – مشكلات تتعلق بالإمكانيات المدرسية المتاحة :

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• قصور الإمكانيات المدرسية ، والمعملية ، مما يقلل من فرصة الاهتمام بالأنشطة العلمية المصاحبة للتدريس وتنمية الهوايات العلمية .	٥٥	٩٤,٨٢	١١	١٠٠
• قصور الإمكانيات ، وعدم الوعى بتفعيل دور معامل التعلم الذاتى (بما يشتمل عليه من أجهزة : الكمبيوتر ، أجهزة بعض التجارب العملية ، بعض الأجهزة التكنولوجية، أدوات ومواد خام لإجراء التجارب،....) .	٤٧	٨١,٠٣	١٠	٩٠,٩٠
• عدم وجود أماكن ملائمة للمعامل العلمية المتكاملة، مما يحول أداء المعلم إلى مجرد شكليات .	٥١	٨٧,٩٣	١٠	٩٠,٩٠

	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• عزوف بعض أمناء المعامل عن تيسير إجراء التجارب المعملية ، خشية المسئولية والمحاسبة عن العهدة .	٥٢	٨٩,٦٥	٧	٦٣,٦٣

٤ – مشكلات تتعلق ببرامج الأنشطة العلمية داخل المدرسة :

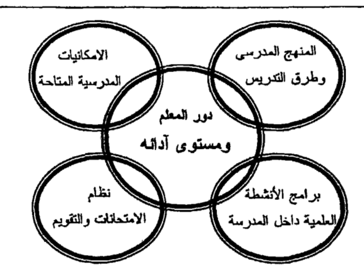
	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• عدم تحمل مكتب التربية الاجتماعية بالمدرسة لمسئولياته (مع المعلمين) فى التخطيط للرحلات والزيارات العلمية [مثل زيارة المصانع وشركات الإنتاج والاستثمار – بما يعمق المفاهيم العلمية لدى الطلاب].	٤٦	٧٩,٣١	٩	٨١,٨١
• عدم التخطيط الجاد لمشاركة الطلاب فى أنشطة تطوعية لخدمة البيئة– داخل/ وخارج المدرسة، تكون ذات مغزى علمى، مثل : مشروعات التشجير، والنظافة، والتثقيف العلمى،	٤٤	٧٥,٨٦	٨	٧٢,٧٢
• عدم دمج الأنشطة العلمية فى المدرسة ضمن مشروع متكامل لرعاية المتفوقين الموهوبين والمبتكرين .	٥٢	٨٩,٦٥	١٠	٩٠,٩٠
• عدم فتح قنوات اتصال فعالة بين المدرسة والنوادى العلمية والنباتات وقصور الثقافة، وذلك لحفز اهتمامات الطلاب تجاه قضايا علمية متجددة .	٥٤	٩٣,١٠	١٠	٩٠,٩٠

٥ – مشكلات تتعلق بنظام التقويم :

	مدرسين		موجهين	
	ت	%	ت	%
• أن أحد معايير تقييم أداء العلم هو " نسبة النجاح / وتفوق الطلاب فى مادته " .	٥١	٨٧,٩٣	٩	٨١,٨١
• أن الامتحانات بصورتها الحالية تهتم بمؤشر واحد فقط من التكوين العلمى/ المعرفى للطالب، وهو "حفظ واسترجاع المادة العلمية".	٥٨	١٠٠	١١	١٠٠
• أن نظام القبول فى الجامعات فى الوقت الحالى يضع أولويات أفضل مجموع الدرجات فقط ، ولا يعطى للمهارات والقيم الاعتبارات المناسبة لها.	٥٦	٩٦,٥٥	١١	١٠٠

وعلى ضوء هذا التصنيف لمجموعة المشكلات التى تعوق فعالية المدرسة الثانوية ، دون تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، يمكن الإشارة إلى أن هذا التصنيف هو على سبيل التوضيح ولإبراز الوزن النسبى لكل من هذه المشكلات فى تأثيرها على تنمية القيم العلمية ، ولكن هذه المشكلات متداخلة ولا يمكن معالجة أى منها بعيدا عن رؤية شاملة ومتكاملة لبقية المشكلات وذلك باعتبار العلاقات التأثيرية بينها .

ومن زاوية أخرى ، فإذا كانت هناك " مشكلات تتعلق بدور المعلم ومستوى أدائه " فإننا ينبغى أن ننظر إلى بقية المشكلات فى جملتها على أنها مؤثرات فاعلة / وسلبية فى الموقف التعليمى ، ومن ثم فهى تؤثر بطريقة مباشرة / أو غير مباشرة على دور المعلم ومستوى أدائه فى مجال تنمية القيم العلمية لدى طلابه ، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالى :



الأمـــر الذى يتطلب منا أن نهيئ المعلم فى مؤسسات إعداده / كليات التربية، على الكيفية التى بها يحسن استثمار وتوظيف إمكانيات البيئة المدرسية لهيئة مناخ تربوى مناسب لتنمية القيم العلمـــية ، وفـــى حالـــة قصـــور / أو عجز الإمكانيات، ينبغى على المعلم أن يبدع فى استخدام الأســـاليب البديلة لتحقيق الأهداف المأمولة ، ولا يحمد للمعلم أن يستند إلى قصور الإمكانيات ... فى تبرير عجزه عن تحقيق الأهداف التى ينبغى عليه تحقيقها .

(ب) وتشـــير اســـتجابات عيـــنة الموجهين إلى بعض مهارات المعلمين التى يمكن أن تسهم بفاعلية فى تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وذلك على النحو التالى :

	موجهـــون	
	ت	%
• توجيه الطلاب إلى معانى وأهمية الإبداعات التكنولوجية استنادا إلى أصول العلم ونظرياته .	١٠	٩٠,٩٠
• الدقـــة العلمـــية فى عرض موضوعات المنهج ، وإجراء التجارب المعملية لإثبات حقائقها والنظريات العلمية المتضمنة فيها .	٩	٨١,٨١
• أن يملـــك المعلـــم مهارات تقويم الاستقصاء / والإبداع العلمى عند الطلاب.	١٠	٩٠,٩٠
• التخطـــيط لمواقـــف خـــبرة تعليمية ، تقدم فرصـــا ملائمة للمناقشات العلمية والمناظرات بين الطلاب .	١١	١٠٠

	موجهـون	
	ت	%
• تقديم فرص منظمة ومتكررة للفحص والتفكير (الفردى والجماعى) فى الممارسات الصيفية والأنشطة المدرسية .	٩	٨١,٨١
• تقديـم فـرص جديدة للتعلم واستخدام مهارات البحث العلمى لتكوين معرفة جديدة حول قضايا العلم .	٨	٧٢,٧٢
• مشـاركة المعلميـن لطلابهم فى إجراء التجارب المعملية، وإنجاز المهمات العلمية والمشروعات المرتبطة بالمنهج .	١١	١٠٠
• التركـيز علـى فهم الطلبة فى استخدام المعارف العلمية ، وتوظيف الأفكار وتشجيع عمليات الاستقصاء العلمى .	١٠	٩٠,٩٠
• تولـيد قناعات عقلية / ووجدانيه حول قيم العلم وإنجازاته، وأخلاق العلماء	٨	٧٢,٧٢
• أن يمكـن الطلاب من التمييز بين الجوانب الهامة فى مناقشة قضايا العلـم [العلـم كبـناء معرفى ، العلم كطريقة فى البحث ، والعلم كطريقة فى التفكير ، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع].	٧	٦٣,٦٣

واستخلاصا مما جاءت به استجابات أفراد العينة / الموجهين، حول مهارات المعلمين التى يمكـن أن تسهم بفاعلية فى تنمية القيم العلمية ، يتضح أن لهذه المهارات انعكاسات واضحة من حيث : علاقة المعلم بالمادة العلمية والأنشطة المصاحبة ، وفى علاقة المعلم بطلابه ، وفى عمق نظرة المعلم لمعنى التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر.

فمـن حيث " ***علاقة المعلم بالمادة العلمية والأنشطة المصاحبة*** " فإن ذلك يؤدى إلى عمق الاستقصـاء العلمـى ، والتزام منهجية التفكير العلمى ، ودقة عرض المعلومات ، والاتجاه نحو التجريب .

ومن حيث " ***علاقة المعلم بطلابه*** " فإن ذلك يتطلب لغة جديدة / ومغايرة للخطاب العلمى، بمـا ينمى لدى الطلاب قدرات علمية متميزة [من خلال : معرفة جيدة بحقائق العلم ونظرياته ، معـرفة واعـية بإنجازات العلم وقيمه ، إثارة قدرة الطلاب للمشاركة فى الإبداع العلمى ، تقدير الطلاب لعطاء العلماء وإنجازاتهم ، تحقيق المتعة العلمية فى تعلم العلوم] .

ومن حيث " *عمق نظرة المعلم لمعنى التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر* " فإنها تنعكس عند طلابه من خلال عدة مظاهر [منها : زيادة طموحات الطلاب العلمية نحو مزيد من التقدم ، حث إرادة الطلاب على بذل جهود مضاعفة تسهم فى تحقيق مكانة علمية مناسبة لمجتمعهم ، إدراك الطلاب لمضمون العلم والتقدم على أنه ميراث إنسانى بما يدعم فى نفوسهم قيم التعاون الدولى والسلام العالمى ، حفز إرادة الطلاب المتفوقين تجاه قضايا الإبداع العلمى طموحا فى أن يجد له مكانا بين علماء المستقبل ، أن يدرك الطالب أن تحقيق ذاته من خلال إبداع علمى متميز هو فى ذات الوقت خدمة للمجتمع والإنسانية].

(ج) *وقد أبرزت مجموع استجابات عينة الموجهين " أهم شروط الموقف التعليمى لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية " وهى على النحو التالى :*

	موجهون	
	ت	%
• استخدام طرق متنوعة / ومغايرة للواقع الحالى فى تدريس المواد العلمية	١٠	٩٠,٩٠
• تكثيف استخدام المعمل والمكتبة والاهتمام بالتجريب العملى ومشاركة الطلاب فيه .	١١	١٠٠
• الكشف عن الدلالات الوظيفية للمادة العلمية باستخدام : وسائل/ شرائح/ صور وأفلام تعليمية (مع مراعاة شروط استخدامها) .	١٠	٩٠,٩٠
• تدريب الطلاب على المشاركة العلمية، واستخدام أسلوب التقويم الذاتى .	٧	٦٣,٦٣
• توجيه الطلاب إلى مصادر علمية متجددة لدعم المادة العلمية موضوع المنهج المدرسى، وأن يهتم المعلم بالأفكار الجديدة ومناقشتها داخل الفصل.	٨	٧٢,٧٢
• العمل على ضمان استجابة الطلاب لموضوع الدرس فى ضوء ما يقدمه المعلم من أنشطة / أو حوار فى بداية شرح الدرس .	٧	٦٣,٦٣
• أن ينهى المعلم الموقف التعليمى حول موضوع معين ، بالتخطيط لمشروع عمل علمى يشترك فيه كل من المعلم والطلاب لإنجازه .	٨	٧٢,٧٢

- استخدام طرق المناقشة والحوار فى عرض موضوع الدرس ومناقشة نتائج التجارب المعملية ، وتوجيه الطلاب إلى كتابة تقرير علمي واف . ٩ ٨١,٨١
- استخدام أسلوب الإثارة والتشويق فى التمهيد لموضوع الدرس ، والعصف الذهنى ، فى استخلاصات النتائج ، والاستقصاء العلمى فى الربط بين النتائج وأصول العلم ونظرياته . ١١ ١٠٠

ورغم اختلاف النسب المئوية فى تقدير أهم شروط الموقف التعليمى لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أننا لا يمكن أن نتجاهل أيا منها ، فجميعها شروط لا يمكن المفاضلة بينها من خارج الموقف التعليمى. ومن ثم فإن المعلم القيم على اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها وتفعيل آثارها ، هو الذى يختار من بين هذه الشروط وفق طبيعة الموقف التعليمى وأولويات الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها فى هذا الموقف. فلا يمكن أن نضع المعلم أمام قائمة معيارية من الشروط ، ولكن أن ننمى لديه الوعى العلمى والحس التربوى بما يمكنه من حسن توظيف هذه الشروط لدعم فعاليا الموقف التعليمى فى تنمية القيم العلمية لدى طلابه.

رابعا : من حيث "مقترحات تفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها" فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة (مدرسين ، موجهين ، طلاب) :

(أ) أن هذه المقترحات وإن كانت تعد بمثابة عوامل مساعدة لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أنها تتوقف بدرجة كبيرة على تنظيمات المناخ المدرسى ، وعمق الضمير العلمى فى تأكيد الوظيفة العلمية والفكرية للمدرسة ومن أهم هذه المقترحات :

	معلمون		موجهون		طلاب	
	ت	%	ت	%	ت	%
• الاهتمام ببرامج الثقافة العلمية داخل المدرسة [ندوات، تدريس مادة الثقافة العلمية] .	٥٨	١٠٠	١١	١٠٠	٩٢	٨٤,٤٠
• توجيه الطلاب للمشاركة فى الأنشطة العلمية [مثل: إصدار مجلة علمية ، والتعليق على الأحداث الجارية ، والمعارض العلمية ، ...] .	٥٥	٩٤,٨٢	١١	١٠٠	٧٧	٧٠,٦٤

	معلمون		موجهون		طـلاب	
	ت	%	ت	%	ت	%
• التأكـيد على مهارات التجريب المعملى كجـزء أساسى فى شرح الدروس وتقييم الطالب .	٥٤	٩٣,١٠	١١	١٠٠	١٠٢	٩٣,٥٧
• اهـتمام المدرسين بصيغ جديدة للخطاب العلمـى مع الطلاب، فى مناقشة قضايا العلم وتقنياته .	٤٣	٧٤,١٣	٧	٦٣,٦٣	–	–
• إعـادة النظر فى برامج إعداد وتدريب معلمـى العلـوم والرياضيات فى ضوء المهـارات والكفايات اللازمة لتنمية القيم العلمية .	٤٤	٧٥,٨٦	٩	٨١,٨١	–	–
• اسـتخدام طرق غير تقليدية فى تدريس العلوم [التعلم الذاتى ، التعليم المصغر ، تفريد التعلم ، الحوار والمناقشة ، ...]	٤٠	٨٦,٩٦	٩	٨١,٨١	٥٧	٥٢,٢٩
• أن تـنظم المـدارس زيـارات علمـية للجامعـة ، وكذلك دعوة أساتذة الجامعة للمشـاركة فى ندوات علمية مع الطلاب فى مدارسهم	٥٢	٨٩,٦٥	٨	٧٢,٧٢	٩	٨٨,٠٧
• تكليـف الطـلاب بمشروع بحث علمى [تحـت إشـراف مدرسيه] ضمن خطة المنهج – كأحد متطلبات النجاح .	٤٣	٧٤,١٣	٧	٦٣,٦٣	–	–
• توجـيه الطـلاب إلـى المشـاركة فى مشـروعات عمل ذات صبغة علمية مع المجـتمع المحلـى [مـثل: التشجير ، النظافة ، التوعية الصحية ، ....].	٤٢	٧٢,٤١	٧	٦٣,٦٣	٨٥	٧٧,٩٨

	معلمون		موجهون		طــلاب	
	ت	%	ت	%	ت	%
• توجـيه الطلاب إلى استخدام "الإنترنت" والمجلات العلمية لجمع / وتحليل المواد العلمية حول موضوع معين .	٤٦	٦٩,٣١	٨	٧٢,٧٢	٦٨	٦٢,٣٨
• تدريب الطلاب على أساليب كتابة بحث/ أو تقرير علمى بمهارات علمية سليمة .	٤٥	٧٧,٥٨	١٠	٩٠,٩٠	–	–

وقـد جـاءت هذه المقترحات فى جملتها (وإن كانت هناك بعض الاختلافات فى النسب المئوية عليها) لتؤكد على ***مكانة المعلم ودوره فى تنمية القيم العلمية لدى طلابه بالدرجة الأولى*** [التأكـيد علـى مهـارات التجريـب المعلمى كجزء أساسى فى شرح الدروس وتقييم الطالب ، اسـتخدام طرق تقليدية فى تدريس العلوم ، الاهتمام بصيغ جديدة فى الخطاب العلمى مع الطلاب فـى مناقشة قضايا العلم وتقنياته ، إعداد وتدريب معلمى العلوم والرياضيات فى ضوء المهارات والكفايات اللازمة لتنمية القيم العلمية]

ومن زاوية أخرى كان التأكيد على ***إيجابية الطالب فى العملية التعليمية*** [توجيه الطلاب للمشـاركة فـى الأنشـطة العلمية مثل : إصدار مجلة علمية والتعليق على الأحداث الجارية – والمعـارض العلمـية ، تكليف الطلاب بمشروع بحث علمى ضمن خطة المنهج كأحد متطلبات النجاح ، تدريب الطلاب على أساليب كتابة بحث / أو تقرير علمى بمهارات علمية سليمة ، توجه الطلاب إلى استخدام " الإنترنت " والمجلات العلمية لجمع / وتحليل المواد العلمية حول موضوع معين ، توجيه الطلاب إلى المشاركة فى مشروعات ذات صبغة علمية مع المجتمع المحلى مثل : التشجير ، النظافة ، والتوعية الصحية].

هـذا بالإضـافة إلـى التأكـيد على ***بعض العوامل الأخرى المساعدة فى تنشيط المناخ المدرسـى*** [الاهـتمام ببرامج الثقافة العلمية داخل المدرسة : عقد ندوات / ومسابقات علمية ، تدريس مادة الثقافة العلمية ، تنظيم المدارس لزيارات علمية لمراكز البحث العلمى والمكتبات فى الجامعـة ، وكذلك دعوة أساتذة الجامعة المتخصصين للمشاركة فى ندوات علمية مع الطلاب فى مدارسهم] .

(ب) وتوضح استجابات أفراد العينة (من المدرسين والموجهين) أن هناك بعض المؤشرات السلوكية التى يمكن أن نحتكم إليها للدلالة على نضج القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية . وقد أمكن تصنيف الاستجابات فى بعدين على النحو التالى :

* *انعكاسات القيم العلمية فى سلوك الطلاب*	معلمون		موجهون	
	ت	%	ت	%
• المنطق العلمى فى الحوار والاتجاه نحو التجريب.	٥٨	١٠٠	١١	١٠٠
• الشغف العلمى والإثارة تجاه قضايا العلم ومشكلات البيئة .	٥٠	٨٦,٢٠	٩	٨١,٨١
• المشاركة فى الجماعات والأنشطة العلمية – داخل المدرسة وخارجها	٥٥	٩٤,٨٢	١١	١٠٠
• تبنى الطالب لإطار علمى فى التفكير والممارسة واستخلاص نتائج الأحداث والمشكلات .	٣٦	٦٢,٠٦	٥	٤٥,٤٥
• الميل إلى استخدام مهارات التفكير العلمى فى مناقشة قضايا المجتمع والبيئة .	٥٤	٩٣,١٠	١٠	٩٠,٩٠
• السعى نحو إثبات بعض النظريات والحقائق العلمية بأدلة الواقع البيئى وموجودات العالم الطبيعى .	٥٣	٩١,٣٧	٩	٨١,٨١
• الاتجاه الإيجابى نحو العمل الجماعى – أو العمل فى فريق .	٤٣	٧٤,١٣	٧	٦٣,٦٣
• تقدير جهود العلماء فى المجالات المختلفة والرغبة فى دراسة سيرتهم العلمية .	٤٤	٧٥,٨٦	٨	٧٢,٧٢
• روح النقد – والتساؤل .	٥١	٨٧,٩٣	٩	٨١,٨١
• سلوك النظام: فى أفكاره، وإنجازاته، وعلاقاته	٤٥	٧٧,٥٨	٧	٦٣,٦٣
• الإدراك الواعى لأهمية العلم ودوره فى تنمية المجتمع وارتقائه الحضارى .	٤٠	٦٨,٩٦	٦	٥٤,٥٤

* *الوعى العلمى بطبيعة العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع :*	معلمون ت	معلمون %	موجهون ت	موجهون %
• إدراك الطالب لمدى تأثير العلم وتطبيقات التكنولوجيا على حياة الأفراد .	٥٤	٩٣,١٠	٩	٨١,٨١
• الوعى بثقافة التكنولوجيا – وسلوك استخدامها .	٥٢	٨٩,٦٥	١٠	٩٠,٩٠
• الاستيعاب الواعى والمنظم لمستحدثات العلم والتكنولوجيا .	٥٦	٩٦,٥٥	١١	١٠٠
• معرفة الطالب بعناصر ومقومات البناء العلمى / الفكرى – والاسبقيات الحاكمة لتطبيقات التكنولوجيا.	٤٠	٦٨,٩٦	٦	٥٤,٥٤
• فهم الطالب لمساحة وعمق الفجوة بين المعرفة العلمية والتطورات التكنولوجية فى مجتمعاتنا العربية.	٥٥	٩٤,٨٢	١١	١٠٠
• إدراك الطلاب لمضمون وتباين الآراء حول العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .	٥١	٨٧,٩٣	٩	٨١,٨١
• معرفة الطلاب بالتأثيرات الاجتماعية والإنسانية للعلم والتكنولوجيا .	٥٣	٩١,٣٧	١٠	٩٠,٩٠
• تمكين الطلاب من تأكيد مكانة العلم والتكنولوجيا فى مختلف المجالات – على المستوى الفردى والاجتماعى .	٤٦	٧٩,٣١	٨	٧٢,٧٢
• إدراك الطلاب لحقيقة موقف الإنسان من التكنولوجيا مستهلكا، ومكانة الإنسان فى صناعتها/ مبتكرا – ومبدعا لها .	٥٧	٩٨,٢٧	١٠	٩٠,٩٠

وعلى ضوء هذه الاستجابات كانت أهمية إعادة النظر فى أساليب التقويم وتحقيق الأهداف، ومن ثم فإننا بحاجة إلى بناء مقاييس جديدة لتقويم الطلاب ، خاصة ما يتعلق بعمق

الاستيعاب والتفكير فى قضايا العلم [مثل : مقاييس الإبداع والابتكار العلمى]، وما يتعلق بقيم واتجاهات الطلاب [مثل : مقاييس القيم والاتجاهات العلمية] هذا بالإضافة إلى اختبارات التحصيل.

وما يعنينا من ذلك هو أن تستغل هذه المقاييس فى الإرشاد الطلابى والتوجيه العلمى ، ومن زاوية أخرى فقد آن لنا فى مجال التربية أن نحدد شروط / أو مواصفات معيارية لـ " لغة الخطاب العلمى"، هى ترجمة للغة العلم فى سياق ثقافى ، وهى اللغة التى يحاور بها المعلم طلابه حول موضوعات المنهج المدرسى ، وأن يحرص المعلم على أن ينمى مهارات هذا الخطاب العلمى لدى طلابه ، بما يمكنهم من التعرف على " محكات موضوعية لتقدير الإنجاز العلمى " والسياقات الثقافية والأخلاقية الحاكمة لاستيعاب هذا الإنجاز وتطبيقاته .

نتائج الدراسة الميدانية – ومقترحاتها

استهدفت الدراسة محاولة التعرف على معالم / وإسهامات المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، استنادا إلى معالم الوظيفة العلمية للتربية. وذلك فى محاولة لتحديد بعض المتطلبات اللازمة لنهوض المدرسة الثانوية بدورها فى مجال تنمية القيم العلمية / ومهارات التفكير والوعى العلمى المرتبط بها ، إضافة إلى تحديد بعض الاعتبارات العملية لضمان فعالية دور المدرسة فى هذا المجال .

وتحقيقا لهذا الغرض ، فقد تضمنت الدراسة محورين : **الأول** إطار نظرى اشتمل على ثلاثة أبعاد هى : ماهية العلم ووظائفه ، مفهوم القيم العلمية – والسمات المميزة لها ، محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية . **والثانى** : دراسة ميدانية بهدف الكشف عن واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها والمشكلات التى تعوقها عن تحقيق ذلك ، والتعرف على متطلبات النهوض بدورها فى هذا المجال .

ويمكن الإشارة إلى أهم ما توصلت إليه الدراسة على النحو التالى :

أولا : من خلال العرض الفكرى فى محاور الدراسة النظرية ، يمكن استخلاص:

(أ) أن العلم فى جملته جهد فكرى موجه لاختزال العالم الطبيعى إلى صور ونماذج تقوم بمهمة تكثيف الواقع وبلورته ، بما يضفى على جسم المعرفة العلمية نوعا من الاتساق والانسجام. وبما ينقل صورة العالم الخارجى إلى عقل العالِم. ومن ثم يتجه جهد العلماء إلى محاولة الوصول إلى قوانين عامة ونظريات لفهم وتفسير العلاقات المختلفة بين عناصر الطبيعة.

وبهـــذا المعنى ، فإن ثراء العلم يؤدى إلى تغير النموذج فيصبح أكثر تمثيلا للأصل، ويعد التفكـــير العلمـــى طريقة تطبيق هذه النماذج على الواقع بما يمكن الإنسان من القدرة على تفسير العلاقات بين عناصر الكون والتنبؤ بالأحداث المحتملة فيه.

(ب) أن القـــيم العلمية هى " مجموعة التصورات العقل / وجدانية التى تحدد موقف الإنسان من قضـــايا العلم البنائية والوظيفية ، والتى تيسر للإنسان فهم علاقاته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها " . ومن ثم فإن للقيم العلمية أبعادا مختلفة ، مستمدة من علاقات العلم : فمن علاقـــة العقـــل بموضوع العلم ذاته يكون البعد المعرفى المميز للقيم العلمية ومن علاقة العقـــل بنـــتائج العلم وآثارها فى حياة الإنسان والمجتمع يكون البعد الأخلاقى المميز للقيم العلمـــية كـــأحد الضمانات لضبط وجهة البحث العلمى ، ومن قدرة العقل على دعم مكانة العلم فى ريادة عمليات التنمية والارتقاء ، يكون البعد الاجتماعى والحضارى المميز للقيم العلمية .

(ج) أننا لا ينبغى أن ننظر إلى تنمية القيم العلمية فى معزل عن النشاط التعليمى داخل المدرسة، ومـــا يهدف إليه هذا النشاط من توجه قصدى وفعال لإنماء مستويات التفكير عند الطلاب أو تنمـــية قدراتهـــم العقلـــية وذلك لأن المدخل الحقيقى لتنمية القيم العلمية / ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها يتوقف على نمط واتجاهات التفكير عند الطلاب.

فالســـؤال الـــذى يطرح نفسه فى هـــذا المجال : كيف نكسب طالب التعليم الثانوى القيم العلمـــية ؟ فأمامـــنا الأهـــداف التربوية للتعليم الثانوى ، وأمامنا كذلك تلميذ المرحلة الثانوية فى صـــورته النمائـــية وما تتطلبه طبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها. وعليه فإن الوظيفة العلمية للمدرســـة الـــثانوية تهدف فيما تهدف إليه إلى التأثير المنظم فى سلوك الناشئة ، بما ينمى لديهم مهـــارات متميزة للتفكير العلمى – وبناء تراكيب عقلية جديدة ، والتى تتطلبها حياة المواطن فى مجتمع الكفاءة العلمية والاندماج الواعى فى عصره بكل سماته العلمية والتكنولوجية .

والقضـــية فى هذا المجال ليست معرفة بطبيعة العلم أو تكوين اتجاهات نحو قضايا علمية معينة ، إنها تعنى بـــ " *تمثيل القيم العلمية* ***Scientific value representation***"

(د) أن الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، يتحقق من خلال:

- الـــنظر إلـــى البيئة الصفية / أو المناخ العلمى الأكاديمى كمحيط لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير .

- المادة الدراسية كمحيط مناسب لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير .
- عمليات واستراتيجيات التعليم كمحيط لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير .
- دور المعلم كرائد علمى فى المدرسة .
- الاهتمام بنادى العلوم والمتحف العلمى فى المدرسة .
- الاهتمام ببرامج الثقافة العلمية والأنشطة الحرة .

ثانيا : فى ضوء ما تبين من تحليل نتائج الدراسة الميدانية ، يتضح :

١ - مـن حيث وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية العلم ، والحاجة إلى تفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية فى الوقت الراهن ، فقد تبين من استجابات أفراد العينـة :

(أ) أن هـناك درجـة مناسـبة من الوعى بأهمية العلم وعلاقاته الوثيقة بحياة الإنسان وبناء المجتمعات لدى كل من المعلمين والطلاب .

ومـن مجمـوع اسـتجابات أفراد العينة ، يمكن الإشارة إلى أن الإنسان هو هدف العلم وغايته، وعليه تقع مسئوليات إبداع العلم وصناعة الفكر ، وإليه يعود العلم بنتائجه والإنسان حامل لقيم العلم – يفكر ويبدع ، وهو يحقق ذاته وفى نفس الوقت يدعم قوى المجتمع وعوامله للنهضة والارتقاء وعليه فإن حضور المجتمع فى عقل العالم هو جوهر القيم العلمية وأخلاق العلماء.

(ب) أن مفهـوم القيم العلمية يجمع فى كل متكامل بين الاتجاه الإيجابى نحو العلم ، والمظاهر السـلوكية تجاه قضايا العلم ومستحدثات الكنولوجيا والتى تعبر عن نضج الوعى العلمى. هـذا بالإضافة إلى أن الفهم الحقيقى للعلم يتضح من خلال علاقاته وموقفه من مشكلات الحياة والبيئة التى يعيشها الإنسان .

(ج) أن هـناك حاجة ملحة –فى الوقت الحالى – لتفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية وقد جاءت استجابات أفراد العينة لتؤكد منطلقين أساسيين فى هذا المجال هما :

- *أن تفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية محاولة لتحديد بعض المهام التربوية الأساسية التى تتعلق بالوظيفة العلمية للتربية .*
- *أن تفعـيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية يعد استجابة ضرورية للمرحلة الراهنة من مراحل التطور العلمى والتكنولوجى / وثورة المعلومات .*

ومـن أهـم ما ينبغى الإشارة إليه ، هو أننا لسنا فى حاجة إلى بحث أسباب تفرض علينا ضرورة الاهتمام بتفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية ، ذلك أن دور التربية فى هذا المجال

يستند إلى فعاليات النشاط العقلى لدى الطلاب وحسن استثمارها على الوجه الصحيح لتكوين بذور " النخبة العلمية " القادرة على تطوير المجتمع وتحقيق نهضته الحضارية ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر فإن تفعيل دور التربية فى تنمية القيم العلمية هو محاولة للبحث عن شروط وآليات تحقيق أهداف الوظيفة العلمية للتربية، ومنها " تهيئة الإنسان المصرى للعطاء العلمى والحضارى"، ذلك الإنسان الذى يعد أحد دعائم الرصيد الاستراتيجى فى حركة التنمية المأمولة.

(د) وقد أبرزت دلالات النسب المئوية فى استجابات أفراد العينة ، أن أهداف تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، تركز بصفة أساسية على البعد الخاص بالتكوين العلمى لطالب المرحلة الثانوية ، إضافة إلى مهارات الوعى العلمى وممارسة الأنشطة العلمية . هذا إلى جانب التأكيد على البعد الخاص بثقافة العلم ومرجعية القيم فى تقدير مغزى الإنجاز والتطور العلمى .

٢ - ***من حيث واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية ، فقد اتضح من استجابات أفراد العينة :***

(أ) أن الاهتمام بالتكوين العلمى للطالب وتنمية مهارات التفكير الواعى (تفكير علمى ، تفكير ناقد ، تفكير تحليلى ، ....) قد جاء فى المرتبة الثانية فى ضوء ترتيب أهداف المرحلة الثانوية من حيث مدى تحققها فى الوقت الحاضر.

وفى تعقيب أفراد العينة على الاستجابات ، جاءت إشارات واضحة إلى أن هذا ليس هدفاً موجهاً للنشاط التعليمى الحالى فى المدرسة، ولكنه يأتى ضمن اهتمامات ثانوية / لإتقان تعلم الطالب للمواد الدراسية .

(ب) أن المناخ المدرسى / أو البيئة الأكاديمية التى يعيشها الطلاب داخل المدرسة ، تأتى فى المرتبة الأولى من حيث القوى والعوامل المؤثرة على تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك باعتبار أن " ثقافة المدرسة " تعد من أهم العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية فى كليتها ، وأن وعى الطلاب بثقافة العلم كعلامات مميزة للمناخ العلمى فى المدرسة ، يعد من أهم عوامل حفز القدرات العقلية وتوجيه الطلاب نحو قضايا العلم والمسائل المرتبطة به .

وقد جاءت الاستجابات كذلك لتؤكد على "الأداء التعليمى للمعلم "، وذلك باعتبار علاقات هذا الأداء بـ " محتوى المنهج المدرسى – وطرق التدريس المرتبطة به ، الاهتمام بالتجريب فى

المعمل ، التخطيط للأنشطة العلمية ، تنظيم ا لخبرات التربوية لدعم قيم العمل الجماعى فى إنجاز المهام المطلوبة " .

(ج) أن غيبة الاهتمام بتنمية القيم العلمية – ومهارات الوعى المرتبطة بها ، يؤدى إلى ضعف الروح العلمية لدى الطلاب . ومن أهم المشكلات التى تظهر بين طلاب المرحلة الثانوية نتيجة لذلك: [التحصيل العلمى من أجل النجاح ، تهميش دور المدرسة فى تحقيق وظيفتها العلمـية والفكـرية ، تدنى نظرة الطلاب لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية بالمدرسة ، عدم حـرص الطلاب على نظام / أو استقرار المناخ العلمى والأكاديمى فى الفصل ، ضعف الرغـبة التعليمـية وتدنى مستوى الطموح ، زيادة المشكلات السلوكية / والأخلاقية من جانـب الطـلاب تجـاه المدرسـين فـى المدرسة ، ضعف إدراك الطالب لعلاقة العلم والتكنولوجـيا بالمجـتمع وحـياة الأفـراد ، الانبهار بمجتمعات الغرب والنظرة الدونية لمجتمعاتنا العربية ، .....] .

وهـذه المشـكلات فى جملتها / والأبعاد التراكمية المرتبطة بها تنبئ بكثير من المعوقات الـتى تعـوق جهود النهضة والتنمية فى مجتمعاتنا [وذلك لأن ضعف الروح العلمية له علاقات وثـيقة بكـل مـن التحصـيل ، والدافع للإنجاز ، وإرادة العمل العلمى ، والمناخ الأخلاقى بين جماعات المتعلمين] .

(د) أن هـناك قصـوراً فـى إدراك أهمية الأنشطة اللاصفية فى تكاملها مع المنهج المدرسى لتحقـيق أهـداف الوظـيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، ويرجع ذلك إلى أسباب متعددة منها [أن درجـات الطـلاب فـى الامـتحان هى معيار التفوق والنجاح ، عزوف الطلاب عن المشـاركة أو الاندمـاج فـى هذه الأنشطة طالما أنه لا توجد لها اعتبارات فى التمييز بين الطلاب ، أن هناك انطباعات سلبية لدى الطلاب عن المناخ المدرسى ، ....].

٣ – ***مـن حيـث المشكلات التى تعوق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة :***

(أ) أن هـناك مجموعـة من المشكلات التى تعوق فعالية المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها . وقد أمكن تصنيف هذه المشكلات فى عدة محاور أساسية هى :

- مشكلات تتعلق بدور المعلم ومستوى أدائه .
- مشكلات تتعلق بالمنهج المدرسى وطرق التدريس المرتبطة به .
- مشكلات تتعلق بالإمكانات المدرسية المتاحة .

- مشكلات تتعلق ببرامج الأنشطة العلمية داخل المدرسة .
- مشكلات تتعلق بنظام التقويم .

وهذه المشكلات متداخلة ، ولا يمكن معالجة أى منها بعيدا عن رؤية شاملة ومتكاملة لبقية المشكلات ، وذلك باعتبار العلاقات التأثيرية بينها .

(ب) وتشير استجابات أفراد العينة – من الموجهين – إلى بعض مهارات المعلمين الأساسية التى يمكن أن تسهم بفاعلية فى تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخلاصا مما جاءت به هذه الاستجابات يتضح أن لهذه المهارات انعكاسات واضحة على أداء المعلم :

- من حيث " *علاقة المعلم بالمادة العلمية والأنشطة المصاحبة* " فإن ذلك يؤدى إلى عمق الاستقصاء العلمى ، والتزام منهجية التفكير العلمى ، ودقة عرض المعلومات، والاتجاه نحو التجريب .
- ومن حيث" *علاقة المعلم* بطلابه " فإن ذلك يتطلب لغة جديدة / ومغايرة للخطاب العلمى، بما ينمى لدى الطلاب قدرات علمية متميزة .
- ومن حيث " *عمق نظرة المعلم لمعنى التقدم العلمى والتكنولوجى* " فإنها تنعكس عند طلابه من خلال عدة مظاهر ترتبط بطموحات الطلاب العلمية ، واتجاهاتهم نحو الإبداع ، إضافة إلى تقدير البعد الإنسانى والحضارى فى تقدم العلوم .

(ج) أن أهم شروط الموقف التعليمى لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (فى ضوء استجابات عينة الموجهين تؤكد على مكانة المعلم كمركز محورى بين: ثقافة العلم والتطور التكنولوجى المعاصر ، والمنهج الدراسى والأنشطة التربوية المرتبطة به ، والطلاب فى مرحلة عمرية معينة.

ورغم اختلاف النسب المئوية فى تقدير أهم شروط الموقف التعليمى لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أننا لا يمكن أن نتجاهل أيا منها ، فجميعها شروط لا يمكن المفاضلة بينها من خارج الموقف التعليمى. ومن ثم فإن المعلم القيم على اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها وتفعيل آثارها ، هو الذى يختار بين هذه الشروط وفق طبيعة الموقف التعليمى وأولويات الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها فى هذا الموقف. فلا يمكن أن نضع أمام المعلم قائمة معيارية من الشروط ، ولكن أن ننمى لديه الوعى العلمى والحس التربوى بما يمكنه من حسن توظيف هذه الشروط لدعم فعاليات الموقف التعليمى فى تنمية القيم العلمية لدى طلابه.

٤- مــن حيث " *مقترحات تفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها* " *فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة :*

(أ) أن هذه المقترحات وإن كانت تعد بمثابة عوامل مساعدة لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أنها تتوقف بدرجة كبيرة على تنظيمات المناخ المدرسى وعمق الضمير العلمى لدى المعلمين فى تأكيد الوظيفة العلمية والفكرية للمدرسة .

وقــد جــاءت هــذه المقترحات في جملتها لتؤكد على *مكانة المعلم ودوره فى تنمية القيم العلمــية* لــدى طلابه بالدرجة الأولى [التأكيد على مهارات التجريب المعلمى كجزء أساسى فى شــرح الــدروس وتقييم الطالب ، استخدام طرق غير تقليدية فى تدريس العلوم، الاهتمام بصيغ جديــدة فــى الخطاب العلمى مع الطلاب فى مناقشة قضايا العلم وتقنياته ، إعداد وتدريب معلمى العلوم والرياضيات فى ضوء المهارات والكفايات العلمية اللازمة لتنمية القيم العلمية] .

ومــن زاوية أخرى كان *التأكيد على إيجابية الطالب فى العملية التعليمية* [توجيه الطلاب للمشــاركة فــى الأنشطة العلمية ، تكليف الطلاب بمشروع بحث علمى ضمن خطة المنهج كأحد متطلبات النجاح ، تدريب الطلاب على أساليب كتابة بحث أو تقرير علمى بمهارات علمية سليمة، توجــيه الطــلاب إلى استخدام " الإنترنت " والمجلات العلمية لجمع وتحليل المواد العلمية حول موضــوع معيــن ، توجيه الطلاب إلى المشاركة فى مشروعات ذات صبغة علمية مع المجتمع المحلى مثل : التشجير والنظافة والتوعية الصحية] .

هذا بالإضافة إلى *التأكيد على بعض العوامل الأخرى المساعدة فى تنشيط المناخ المدرسى* (الاهــتمام ببرامج الثقافة العلمية داخل المدرسة ، تنظيم المدارس لزيارات علمية لمراكز البحث العلمى والمكتبات فى الجامعة ، دعوة أساتذة الجامعة المتخصصين للمشاركة فى ندوات علمية مع الطلاب فى مدارسهم) .

(ب) أن التلمــيذ هو الهدف الذى نعمل من أجله ،ومن ثم فإن هناك بعض المؤشرات السلوكية الــتى يمكن أن نحتكم إليها للدلالة على نضج القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية . وقد أمكن تصنيف الاستجابات فى بعدين هما :

- *انعكاســات القــيم العلمــية فى سلوك الطلاب* [المنطق العلمى فى الحوار والاتجاه نحو التجريــب ، الشــغف العلمــى والإثارة تجاه قضايا العلم ومشكلات البيئة ، المشاركة فى الجماعات والأنشطة العلمية داخل المدرسة وخارجها ، الميل إلى استخدام مهارات التفكير

العلمـــى فى مناقشة قضايا المجتمع والبيئة ، السعى نحو إثبات بعض النظريات والحقائق العلمـــية بأدلة الواقع البيئى وموجودات العالم الطبيعى ، تقدير جهود العلماء فى المجالات المخـــتلفة والرغـــبة فـــى دراســـة سيرتهم العلمية ، سلوك النظام : فى أفكاره وانجازاته وعلاقاته ، الإدراك الواعى لأهمية العلم ودوره فى تنمية المجتمع وارتقائه الحضارى].

- *الوعى العلمى بطبيعة العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع* [إدراك الطالب لمدى تأثير العلـــم وتطبـــيقات التكنولوجـــيا علـــى حـــياة الأفراد ، الوعى بثقافة التكنولوجيا وسلوك اســـتخدامها ، الاســـتيعاب الواعـــى والمنظم لمستحثات العلم والتكنولوجيا ، فهم الطالب لمســـاحة عمق الفجوة بين المعرفة العلمية والتطورات التكنولوجية فى مجتمعاتنا العربية، معرفة الطالب بالتأثيرات الاجتماعية والإنسانية للعلم والتكنولوجيا ، إدراك الطالب لحقيقة موقـــف الإنســـان مـــن حيث التكنولوجيا –مستهلكا ومكانة الإنسان فى صناعتها مبتكرا ومبدعا] .

وعلى ضوء هذه الاستجابات كانت أهمية إعادة النظر فى أساليب التقويم وتحقيق الأهداف فـــى التعلـــيم الـــثانوى. ومـــن ثـــم فإننا بحاجة إلى بناء مقاييس جديدة . خاصة ما يتعلق بعمق الاســـتيعاب والتفكـــير فـــى قضـــايا العلم. مثل مقاييس الإبداع والابتكار العلمى، وما يتعلق بقيم واتجاهات الطلاب: مثل مقاييس القيم والاتجاهات العلمية.

مقترحات الدراسة :

انطلاقـــا ممـــا أبرزته الدراسة حول معالم الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمـــية لدى طلابها استنادا إلى مفهوم " الوظيفة العلمية للتربية " وفى ضوء ما تبين من تحليل نتائج الدراسة الميدانية حول طبيعة المشكلات التى تعوق تحقيق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية، يمكـــن تقديـــم بعض المقترحات التى تسهم فى تفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

أولا : فيما يتعلق بالمناخ المدرسى وتنظيماته :

(أ) الاهـــتمام بـــبرامج الثقافـــة العلمية داخل المدرسة [ندوات فكرية ، تدريس مـــادة الثقافة العلمية ، الأنشطة اللاصفية الداعمة لمفاهيم الثقافة العلمية] ، ذلك أن القيم العلمية هى بمثابة نقطـــة لإســـقاطات نظريات العلم وإبداعات التكنولوجيا المرتبطة به على المجتمع – بصفة عامـــة، ومـــن ثم فإن التحليل الدقيـــق لمفهوم الثقافة العلمية لابد وأن يتضمن الإشارة إلى

"البعد الاجتماعي للعلم " فالعلم حينما يتحول إلى ثقافة هو أحد أهداف الوظيفة العلمية للتربية .

(ب) التأكيد على المضامين العلمية فى "*ثقافة المدرسة school culture* " بما يعكس علاقات مميزة فى طبيعة *المناخ المدرسى school climate* تؤدى إلى التكامل بين عناصر النظام التربوى بصورة تعاونية وانسجام تام ، ولابد وأن تتآلف هذه العناصر معا فى تركيزها على هدف مشترك ، يتمثل فى إثراء مهارات التفكير العلمى وتنمية الأطر القيمية لتوظيف العلم وحسن استثماره .

(ج) ضرورة الاهتمام بنادى العلوم والمتحف العلمى فى المدرسة ، الاهتمام بالتوعية العلمية من خلال الأنشطة الحرة . وأن يكون هذا الاهتمام تحت إشراف دقيق موجه للارتقاء بمستوى الطموح العلمى لدى الطلاب ، إضافة إلى إثراء وعيهم بإمكانيات الاستيعاب الجيد لمستحدثات التقدم العلمى والتكنولوجى اهتماما من شأنه أن يفتح أمام الطلاب آفاقا جديدة للتعرف على نوع وطبيعة العلاقة بين عالم العلم وعالم الإنسان .

ثانيا : فيما يتعلق بأداء المعلم وبرامج إعداده :

(أ) ضرورة إسهام كليات التربية فى تعريف طلابها " معلمى المستقبل / التخصصات العلمية " بمحددات الوظيفة العلمية للتربية ودور المعلم *كرائد علمى Scientific agent* فى العملية التربوية ، وأن تحتكم كليات التربية إلى معايير موضوعية لتخريج طلابها فى ضوء كفايات الأداء المتوقع لتنمية القيم العلمية.

(ب) ينبغى أن تسهم كليات التربية فى إعداد طلابها معلمى المستقبل / من التخصصات العلمية على الكيفية التى يحسن بها حسن استثمار وتوظيف إمكانيات البيئة المدرسية فى تهيئة مناخ تربوى مناسب لتنمية القيم العلمية لدى الناشئين من أبناء المجتمع .

(ج) ضرورة اهتمام كليات التربية ببرامج " الثقافة العلمية لطلابها " ضمن برامج الإعداد الثقافى ، بما يسهم فى تنمية الوعى العلمى لدى معلمى المستقبل ، وبما يمكنهم من الاستيعاب الواعى لتطورات العلم ومستحدثات التكنولوجيا ، وتقدير البعد الاجتماعى والإنسانى فى مسيرة هذا التطور فى ضوء مرجعية قيمية واضحة .

(د) ضرورة اهتمام كليات التربية بتدريب طلابها على الاستخدام الأمثل لـ " لغة الخطاب العلمى " وفق شروط / أو مواصفات معيارية دقيقة . هى لغة العلم فى سياق ثقافى معين،

وهى اللغة التى يحاور بها المعلم تلاميذه حول موضوعات المقرر الدراسى (لبيان مضمون الاستفادة ، ودلالات التوظيف ، أو تنمية قيم واتجاهات علمية معينة)، وذلك فى ضوء محكات موضوعية لتقدير معنى الإنجاز العلمى ، والسياقات الثقافية والأخلاقية الحاكمة لاستيعاب هذا الإنجاز وتطبيقاته.

ثالثا : فيما يتعلق بالمنهج المدرسى – وأساليب تقويم التلاميذ فى المدارس

(أ) زيادة الاهتمام " بتصميم المنهج المدرسى " بما يتجاوز مفهوم المقررات الدراسية وبما يضمن :

- إكساب الطلاب ثوابت العلم (نظريات / حقائق / مفاهيم / تعميمات / .....) .
- إثبات بعض نظريات العلم والحقائق العلمية . بأدلة الواقع البيئى وموجودات العالم الطبيعى، وبما يعكس دلالات واضحة لتوظيف العلم فى حياة الإنسان .
- التركيز على بعض الموضوعات العلمية لتكون ركائز أساسية فى تنمية ثقافة العلم – ومهارات الوعى العلمى المرتبطة به لدى تلاميذ المدارس .
- التأكيد على التجريب المعملى – كخبرة تربوية فعالة فى تثبيت حقائق العلم – وإكساب التلاميذ بعض القيم المرتبطة به .
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية – كخبرة تربوية داعمة لمحتوى المقرر المدرسى .

(ب) إعادة النظر فى أساليب تقويم التلاميذ وقياسات مدى تحقق الأهداف ، ومن ثم فإننا فى حاجة إلى بناء مقاييس جديدة لتقويم التلاميذ ، خاصة ما يتعلق بعمق الاستيعاب والتفكير فى قضايا العلم مثل: *مقاييس الإبداع والابتكار العلمى*، وما يتعلق بقيم واتجاهات الطلاب مثل : *مقاييس القيم والاتجاهات العلمية* هذا بالإضافة إلى تطوير اختبارات التحصيل ، وما يعنينا فى ذلك هو أن تستغل هذه المقاييس فى الإرشاد الطلابى والتوجيه العلمى .

مراجع الدراسة

١- عبد اللطيف حيدر : " إصلاح تعليم العلوم – التجربة الأمريكية ومدى الاستفادة منها" من بحوث مؤتمر : **إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين** [الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الثانى، ٢ – ٥ أغسطس١٩٩٨] المجلد الثانى ، ص ٦١٤.

٢- ضياء الدين زاهر : " القيم والمستقبل – دعوة للتأمل، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، [المجلد الأول ع٢ – إبريل ١٩٩٥] ، ص١٥ .

٣- المرجع السابق : ص ١٦ .

٤- نبيل عبد الواحد فضل ، خالد أحمد بوقدوس : " تقييم محتوى كتب العلوم فى ضوء أهداف التربية العلمية – من وجهة نظر معلمى العلوم بدولة البحرين " من أبحاث مؤتمر: [الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الأول ، ١٩٩٧] المجلد الأول ، ص ٤.

5- G. Millington; "the Consciousness of technological man", **J. of Further Higher Education** [Val. 4, No.1 , Spring 1980], p.75.

٦- ماكس بيروتز : ضرورة العلم – دراسة فى العلم والعلماء ، ترجمة : وائل أتاسى ، بسام معصرانى ، سلسلة عالم المعرفة [الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ع ٢٤٥ ، مايو ١٩٩٩] ، ص ٩٣- ٩٤.

٧- لمزيد من التوضيح :

– ناهد البقصمى: الهندسة الوراثية والأخلاق [الكويت ، مطابع السياسة ، ١٩٩٣] ص ٧.

– ميتشوكاكو : رؤى مستقبلية – كيف سيغير العلم حياتنا فى القرن الحادى والعشرين، ترجمة د.سعد الدين خرفان ، عالم المعرفة [الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ع. ٢٧- يوليو ٢٠٠١]، ص ١٧٠-١٧٢.

8- R . Dagher & z . Baujaoude ; " Scientific Views and Religious Beliefs of college students : the case of Biological evolution", **Journal of Research in science teaching** [vol. 34 , No. 5, 1997] p. 32.

٩- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، إعداد : د.عبد الله عبد الدايم ،[تونس ،١٩٩٥] ، ص

10- J . Burkhardt ; " Scientific values and moral education in the teaching of science", **J . of perspectives on science** [vol . 7 , No .1, 1999] , PP . 87 – 110 .

١١- محمد عطوة مجاهد : " أزمة المدرسة الثانوية : المظاهر ، الأسباب ، الآثار ، الحلول " من بحوث مؤتمر : جودة التعليم فى المدرسة الثانوية : التحديات ، المعايير، الفرص [كلية التربية ، جامعة طنطا ، فى الفترة ٢٨- ٢٩/٤ / ٢٠٠٠] .

١٢- رمضان الطنطاوى : " الاتجاهات الحديثة فى أخلاقيات العلم وتدريس العلوم " من بحوث مؤتمر: إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين ، [الجمعية المصرية للتربية العلمية] المؤتمر العلمى الثانى، ٢-٥أغسطس ١٩٩٨ ، المجلد الثانى ، ص ٥١١ – ٥٤٣.

13-J . johnston ; " Moral and ethics in science education: where have they gone?" **science education** [No.63, June 1995] PP. 20–22.

14- W.C . Kyle ; " African science and technology – Education towards the future", **Journal of research in science teaching** [Vol. 33 , No .4, 1996] PP . 343 – 344 .

١٥- عـبد الله عـبد الدايم : " دور المدرسة المتغير مع دخول القرن الحادى والعشرين " ورقة عمل : **ندوة التحصيل الطلابى بين الواقع والاحتياجات المستقبلية** [كلية التربية – جامعة البحرين فى ٢٥ – ٢٦ مايو ١٩٩٧] ، ص١٤.

١٦- يوسف سيد محمود : **دور الجامعة فى تنمية القيم المرتبطة بالعلم لدى طلابها – دراسة ميدانية** ، رسـالة دكـتوراه غير منشورة [جامعة القاهرة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ١٩٨٨] .

١٧- مـنى عـبد الصبور شهاب : "القيم العلمية لدى معلمة العلوم أثناء إعدادها بكلية البنات – دراسة تتابعية"، **مجلة العلوم الحديثة**] ع٣-ديسمبر ١٩٨٩]، ص٤٠-٧١.

١٨- أحمـد مخـتار شبارة : " تدريس الهندسة الوراثية ودوره فى تنمية بعض القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية – دراسة تجريبية " **مجلة كلية التربية بدمياط** [ع١٦ ، جـ١، يناير ١٩٩٢] ، ص ٣٠٢ – ٣٤٠.

١٩- محمد محروس ، خليفة إبراهيم : " تنمية القيـم العلمية لدى طلاب الجامعة " من بحوث مؤتمر : **التربيـة والنظـام العالمى الجديد** [كليـة التربيـة – جامعة عين شمس ، ٢٠- ٢٢ /١/١٩٩٢] ، ص

٢٠- ليلى عبد الله حسام الدين : **تنمية بعض القيم العلمية عند طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من خلال تدريس مادة العلوم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،[كلية البنات – جامعة عين شمس ، ١٩٩٤] .

٢١- فايـز محمـد عبده: " فعالية استخدام مدخل سير العلماء فى تنمية القيم العلمية لدى معلمى التعليم الأساسى بكلية التربية ببنها " ، **مجلة كلية التربية ببنها** [جـ٢ ، عدد يناير ١٩٩٥]، ص ١٣٣ – ١٦٦ .

٢٢- سـامية السعيد بغاغو: "أداة مقترحة للكشف عن القيم الحاكمة للتفكير لدى طلاب الجامعة " **مجلة كلية التربية بالمنصورة** [ع٣٢ ، سبتمبر ١٩٩٦]، ص ٧٦ –١١٠.

٢٣- **المؤتمـر القومى العربى : نشر وتأصيل الثقافة العلمية فى المجتمع** "[جامعة عين شمس ، مركز تطوير العلوم ، فى الفترة من ٢٠-٢١/١٠/٢٠٠١] ، توصيات ٣، ١٨.

٢٤- يس عبد الرحمن قنديل ، مندور عبد السلام فتح الله : " فاعلية استخدام بعض مداخل التربية القيمية لتقديم الموضوعات المرتبطة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع فى تنمية التحصيل الدراسـى وقيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " – من بحوث مؤتمر : **التربيـة العلمـية للمواطـنة** ، [الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى الخامس، ٢٩/٧ –١/٨ / ٢٠٠١] المجلد الأول ، ص ٢٠٥ – ٢٥٨.

25-R.Meyer [ed] **Bioethics in education** [IUBS / CBE] , [Hambourg , university of Hamburg press , 1990]

26-V, Turchin ; **science and human values** [Eric Ed 62841,:\514.htm-]

٢٧- عبد الحكيم بدران : " تنمية الثقافة العلمية " - **مجلة عالم الفكر** [الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، مجلد ٢٧ ، ع١، يوليو / سبتمبر ١٩٩٨] ص ٢١١ - ٢٣٢ .

٢٨- يمنى الخولى : " فلسفة العلم فى القرن العشرين " ، **عالم المعرفة** [الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ،ع ٢٦٤ - ديسمبر ٢٠٠٠] ، ص

٢٩- أحمـــد سليم سعيدان : مقدمة لتاريخ الفكر العلمى فى الإسلام ، **عالم المعرفة** ، [ع١٣١ - نوفمبر ١٩٨٨]، ص

30-J. Burkhardt , **op. cit,** p 95.

٣١- إســلام الــرفاعى عــبد الحلــيم : **طبــيعة العلم - رؤية إسلامية تطبيقية فى تعليم العلوم**، ط١ [القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٢] ، ص

٣٢- صلاح قنصوة : **فلسفة العلم** [القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٢] ، ص١٠٥

٣٣- حـــامد عمار : **من همومنا التربوية والثقافية** ، ط١ [القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٥]، ص ١١٧

٣٤- صلاح قنصوة : **مرجع سابق** ، ص ٧٧-٧٨.

٣٥- **المرجع السابق** : ص٨٧.

٣٦- يمنى الخولى : **مرجع سابق** ، ص ٨٨

٣٧- أحمد عروة : **العلم والدين - مناهج ومفاهيم** ، ط١ [دمشق، دار الفكر،١٩٨٧]، ص

٣٨- المرجع السابق ، ص ٣٧.

٣٩- مالك بدرى : **التفكر من المشاهدة إلى الشهود - دراسة نفسية اســلامية** ، سلسلة أبحاث علمية (٣)، [ط ٢ ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ١٩٩٢]، ص ٩٣.

٤٠- سعد مرسى أحمد : **التربية والتقدم** [القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٠] ، ص ١٨٤.

41-L. Thomas ; The Moral Self " Summaries of Paper and discussion Session on: **Values in Scientific Research** [University of pittsburg , Department of history and philosophy of science, 9-11/10/2001] p. 4.

٤٢- محمـــد القزويـــنى : " الـــبعد الاجتماعى فى تدريس العلوم " **مجلة التربية**/ كلية التربية بالكويت [السنة الأولى ع٣ - أكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٨٦]، ص٩٠.

43-J. Burkhardt, op.cit, p.40.

44-**Ib.Id.**, p. 91.

45-E. Anger & O. piccinini; "Where do Values enter Science" , Summaries of paper and discussion secession on. **Values in Scientific Research,** op. Cit , p.1.

46-V, Turchin, **op. Cit.**

47-H. E. Longino. 1990; Science as social knowledge values and objectivity in scientific inquiry" **Values in Scientific Research,** op. Cit, p.1.

48-J . Burkhardt , **op. Cit,** pp. 93-95.

٤٩- فـؤاد زكـريا : التفكير العلمى ، ط٣ ، عالم المعرفة [الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ع٣ – مارس ١٩٨٨]، ص ١٨.

٥٠- المرجع السابق : ص١٩.

٥١- نفس المرجع : ص ٢٢-٢٣.

52-L. Nelson & A. Wylie ; " Coming to terms with values of science", Summaries of paper and discussion secession : workshop on : **Values in scientific Research,** op. Cit, p.9.

٥٣- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص٢٨.

٥٤- نفس المرجع ، ص٤٧.

55- R . Gardner [et .al] : **Education for values – morals ethics and citizenship in contemporary teaching** [uk , koganpage limited , 2000] pp. 72-74.

٥٦- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٦٩.

٥٧- حـامد عمار : العلم هدفنا ووسيلة للتغيير – منظومات التغيير " فى كتابه : **من همومنا التربوية والثقافية** ، ط١ ، [القاهرة ، الدارة العربية للكتاب ، ١٩٩٥]، ص ١٥١-١٥٢.

٥٨- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٢٠- ٢٢٢.

٥٩- المرجع السابق : ص ٢٧٠- ٢٧٥.

60-C . Lucas ; "value meta science and synergistic choice", [http://www. Csu. Edu. Au. File://A: 1503htm] pp. 11-12.

٦١- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٧٠- ٢٧٥.

62-J . B eatty; "Sensitive and Contextual Values : The Case of Natural theology and Darwinian Biology" Summaries of paper and discussion secisson workshop on: **Values in scientific Research,** op. cit, pp. 10-11.

٦٣- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٣١١.

٦٤- المرجع السابق : ص ٢٩٧.

65-E. Anger & G. Piccinini; "How do we tell When Values make Science good or bad" Summaries of paper and discussion Session workshop on : **Values in scientific Research**, op. cit pp. 2-3 .

٦٦- صلاح قنصوة : مرجع سابق ، ص ٢١٧.

٦٧- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٩٨.

68-B. K . Beyer ; "Improving thinking skills – Defining the problem" **Phi Delta Kappan** [vol.65 , No.4 , 1984] P.5.

٦٩- فكتور بلع ، تيسير النهار : " التربية وتنمية التفكير " فى مجلد : **نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربى** [تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٤]، ص ١٨٠.

٧٠- محمد على نصر : "رؤية مستقبلية فى عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية " من بحوث مؤتمر : [الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الرابع، ٢٠٠١] المجلد الأول ، ص ٢٧٩.

71- J . johnston ; op. cit., p. 21.

72- V . shawlter [et .al] ; **the Dimensions of scientific literacy** [Ohio, Centerfar unified science , Prism II – spring & summer, 1994, PP. 1– 16.

٧٣- نبيل فضل & خالد بوقدوس : مرجع سابق ، ص ١١.

74- Project –2061: Science for all Americans [Washington D.C, American Association for the dvancement of scien19984]

75-R . peterson, [et. al.,] ; **science and society : A source book for elementary and junior high school teachers** [columbus , oh : charies E . Merrill 1990] P . 108 – 110 .

76-A. Fullick, [et. al.,]; "Teaching Ethics: Aspects of Science" Science, ethics and education project Committe an teaching Science of the international Council of scientific Unions- Icsu/ Cts [Southampton, Bassett press, 1996] p.7.

٧٧- ماكس بيروتز : مرجع سابق ، ص ٧٨-٨٢.

78- R . Meyer, V. willam ; " Ten Steps in Conducting Discussions of Ethical Issues" in R. Meyer [ed]op. cit., pp . 65-68.

٧٩- نبيل فضل & خالد بوقدوس : مرجع سابق ، ص ص ١١-١٢.

٨٠- يمكن الرجوع فى ذلك إلى :

- فتحى مصطفى الزيات : "النواتج المعرفية لطلاب الجامعة بين ضعف المدخلات وسوء التمثيل المعـرفى للمعلومات"، من بحوث مؤتمر : التعليم الجامعى [كلية التربية بالبحرين ، المؤتمر العلمى الرابع ، ٦-٨/٣/٢٠٠٠م].

- J . F . Sawa ; **knowledge Representation : Logical, philosophical and computational foundations** [N. Y, Books/cole – Thomson Learning , 2000] .

٨١- سيد محمود الطواب : **النمو الإنسانى – أسسه وتطبيقاته** [الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٧] ، ص ٣٤٩.

٨٢- نفس المرجع ، ص ٣٥١.

٨٣- يمكن الرجوع فى ذلك إلى :

- سليمان الخضرى الشيخ : " البحـوث النفسية فى التفكير الخلقى " ، حوليـة كلية التربية (قطر ، ع١ – ١٩٨٢) ، ٣٢- ٣٤ .

- D. Graham , **Moral Learning and Development Theory and Research** (N.Y,wiley instruction division, 1982) pp.78-80.

84- K. P. Cross; Rising Tide of School reform Report " **Phi Delta Kappan** [Vol. 66, No.3 , 1984] , p.172.

٨٥- جـورج ف. مـادوس (وآخـرون): **تقيـيم تعلـيم الطالـب التجميـعى والتكوينى**، ترجمة : د. محمـد أمين المفتى (وآخرون)، ط٣ [القاهرة ، المركز الدولى للترجمة والنشر JCT ، ١٩٨٣]، ص ٢٤٢

٨٦- فاطمـة حمـيدة : **التفكـير الأخلاقـى – دليل فى تنمية التفكير الأخلاقى لدى التلاميذ فى جميع المراحل**، ط١ [القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٠]، ص ٤.

87-R . G . Meyer [ed], **op. cit** , pp. 10-16.

٨٨- See :

- R . Meyer & M. Selim ; " Curriculum Guidelines" in R. G. Meyer [ed], op cit, p. 48.

- M. Watts; "Event- Centered learning : An Approach to teaching Science, technology and Societal Issues" **J. of science Education** [val. 14, No.3, 1997], p.12-23.

٨٩- فكتور بله & تيسير النهار : مرجع سابق ، ص ١٨٦.

٩٠- نفس المرجع ، ص ١٨٧.
٩١- فاطمة حميدة : مرجع سابق ، ص ١٦.
٩٢- محمد رفقي عيسى : "توضيح القيم أم تصحيح القيم – نحو استراتيجية جديدة في الارشاد والنفسي"، المجلة التربوية [كلية التربية بالكويت ، ع٣- ديسمبر ١٩٨٤]، ص ٥١.
93- R. G. Meyer [ed] , Op. Cit, p. 118.
٩٤- أحمد مختار شبارة : مرجع سابق ، ص ٣٢١.
٩٥- فاطمة حميدة : مرجع سابق ، ص
٩٦- محمد رفقي عيسى : مرجع سابق ، ص٥٦.
٩٧- فتحي مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، ط١ [المنصورة، دار الوفاء ، ١٩٩٥] ، ص ص ٩٢-١٠٨.
98- Meyer & M. Selim; op. cit , p. 137.
٩٩- رمضان الطنطاوي : مرجع سابق ، ص٥٣٦.
١٠٠- فكتور بله & تيسير النهار : مرجع سابق ، ص ١٩١.
١٠١- المرجع السابق : ص ١٩٦.

102- R. Peterson (et. al) **Op. Cit,** pp. 44-45.
103- See :
- J. F. Sawa, **Op. Cit,** pp.
- C. Lucas, **Op. Cit,** p.13.

١٠٤- فتحي مصطفى الزيات : **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، مرجع سابق ، ص ١٥٦.

105- J. Burkhardt, op. cit, p.92-93.
106- Ibid , p. 88.
١٠٧- فكتور بله & تيسير النهار : **مرجع سابق** ، ص ١٩١.
١٠٨- جورج ف . مادوس (وآخرون) : **مرجع سابق** ، ص ٣٧-٣٩.
١٠٩- عبد الحكيم بدران : "تنمية الثقافة العلمية " ، **مجلة عالم الفكر** [مجلد ٢٧، ع١، يوليو – سبتمبر ١٩٩٨] ، ص ٢٣١.
١١٠- المرجع السابق : ص ٢٢٣.
١١١- المرجع السابق : ص ٢٢٤.
١١٢- المرجع السابق : ص ٢٢٦.
١١٣- عبد الله عبد الدايم : "دور المدرسة المتغير مع دخول القرن الحادي والعشرين"، مرجع سابق ، ص ١٩.

تصـــور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة : (مدخل تخطيطى)



إعداد : د. نادية حسن السيد على (*)

مقدمة :

يــؤرخ لــبداية التعلــيم الرسمى للفتاة بالمملكة العربية السعودية بعام ١٣٨٠هــ الموافق ١٩٦٠م، وهـــو العـــام الـــذى أنشـــئت فيه الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة باعتبارها الهيئة الإدارية الحكومية المسؤولة عن الإشراف على تعليم البنات بالمملكة.

أى أن نظام تعليم البنات بالمملكة يعتبر حديث عهد بالوجود إذا ما قورن بمثيله فى الدول العربية الأخرى. وقد جاء تعليم البنات فى المملكة متأخراً عن تعليم البنين بمدة تزيد على ثلاثين عاماً، ومرد ذلك فى المقام الأول يرجع إلى اختلاف الرأى حول تعليم الفتاة، والتفاوت الكبير فى اتجاهـــات أفـــراد الأمة حوله، فبينما رفض البعض فكرة تعليم الفتاة خوفاً من أن تعليمها سيكون ســـبباً فـــى سقوط المرأة وفسادها أخلاقياً واختلاطها بالبنين، فإن البعض الآخر اهتم بتعليم الفتاة انطلاقاً من أن النساء شقائق الرجال وهن نصف المجتمع. (الحقيل، ١٩٩٦، ٣٤)

وقد أسفر هذا الخلاف بين مؤيدى تعليم المرأة ومعارضيه عن بدء تعليم البنات فى المملكة منذ حوالى أكثر من أربعين عاماً ، ومنذ ذلك الحين انتشر تعليم البنات بجميع أنواعه ومراحله فى جمـــيع أنحـــاء المملكة بدءاً من التعليم الابتدائى – مسبوقاً بمرحلة الحضانة ورياض الأطفال – وحـــتى التعلـــيم الجـــامعى، بل وأصبح المجال مفتوحاً أمام البنات لمواصلة دراستهن العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه فى مختلف فروع المعرفة.

وبذلـــك خطت المملكة العربية السعودية خطوات واسعة فى مجال تعليم البنات، وتطورت تطـــوراً ملحوظـــاً كماً وكيفاً، وهى فى خطواتها هذه وتوسعاتها لم تغفل أهم خصوصيات التربية والتعلـــيم فـــيها ، ألا وهى انبثاق سياستها التعليمية "من الإسلام الذى تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشريعة وحكماً ونظاماً متكاملاً للحياة" (وزارة المعارف، ١٣٩٠هــ، ٨)

(*) مدرس بقسم أصول التربية بكلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق .

فهـذه هـى أهـم سمات التربية والتعليم فى المملكة، فهى تربية إسلامية تنبثق أساساً من الإطار المرجعى الراسخ الذى يحكمها وهو القرآن والسنة، وهى فى كل مراحل تطورها تراعى هذا الإطار المرجعى الإسلامى٠

وإذا كانـت هـذه الخاصية هى شأن العمليـة التعليمية برمتها فى المملكة فهى أوضح ما تكـون فـى مجـال تعليم الفتـاة ٠ وهذا يظهر بوضوح فى ضوابط تعليم الفتاة التى وضعتها المملكـة ٠

ولكن على الرغم من التطور الذى لحق ببرامج ونظام تعليم البنات فى المملكة فما زالا فى حاجة إلى مزيد من التطور والتحديث ، حتى ينجحا فى إعداد الفتاة بالمستوى الذى يكفل لها القيام بدورها المنوط بها فى خدمة المجتمع السعودى٠

فكمـا هـو معروف أن التعليم فى أى مجتمع يسعى جاهداً إلى خدمة التنمية والتقدم، ولما كانت المرأة نصف المجتمع كان لزاماً علينا الوقوف على أهم ملامح التطوير المستقبلية فى نظام تعليـم البـنات فـى المملكـة ، والـتى تجعله قادراً على مواجهة التحديات العالمية والمعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية والثقافية التى تجتاح العالم اليوم٠

ولا يقتصر البحث على إبراز أهم ملامح التطوير التى ينبغى إحداثها فى نظام تعليم البنات فقـط ، بـل يـتعدى ذلك إلى محاولة التخطيط لتطوير هذا النظام مستعيناً فى ذلك بأحد أساليب التخطـيط الحديـثة، التى أثبتت جدارتها فى إصلاح التعليم فى معظم دول العالم ألا وهو أسلوب "الجودة الشاملة" Total quality٠

فقـد حظيـت الجـودة بجانب كبير من اهتمام العالم اليوم إلى الحد الذى جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر (عصر الجودة الشاملة) (ديان بون، ١٩٩٥، ٩)

وهـذا الأسـلوب – أسـلوب الجودة الشاملة – "يعتبر إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديـد الـذى تولـد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجـتمع العالمى ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوى، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة بحيـث يمكن القول أن الجودة الشاملة هى التحدى الحقيقى الذى سيواجه الأمم فى العقود القادمة" (أبو سعده، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٣٥)

مبررات الدراسة : (مبررات التخطيط للنظام التعليمي)

لعـل من أهم مبررات الاهتمام بتخطيط نظام تعليم البنات بالمملكة، ما تتعرض له المملكة مـن تحديـات ثقافية وعلمية عالمية لها انعكاساتها على التعليم بصفة عامة وتعليم البنات بصفة خاصة. الأمر الذى يستلزم ضرورة التخطيط لمواجهة هذه التحديات.

فقد اقتحم العالم الألفية الثالثة وهو مثقل بالكثير من التحديات العلمية والثقافية التى لا يمكن تجنـبها أو الهروب منها بل لابد من مواجهتها والتصدى لها والعيش فى خضمها ولن يتأتى ذلك إلا بالتسليح بكافة الأسلحة التى تؤهل لمواجهتها وأهمها التعليم.

ومن أهم التحديات العالمية المعاصرة التى تواجه العالم اليوم هو ذلك الاتجاه العولمى أو مـا يسمى " بالعولمة " Globalization الذى ظهر مع بروز مصطلح " النظام العالمى الجديد " وهـو مصطلح أمريكى يتزامن مع نشوب حرب الخليج أى فى أغسطس عام ١٩٩٠م (المسيرى، ١٩٩٩، ١٦).

ومـنذ ذلـك الحيـن واتجاه العولمة هو الاتجاه السائد والفاعل فى كافة المستويات، وهو الاتجاه الذى يؤثر تأثيراً بالغاً فى الحياة رضينا أم أبينا.

وقـد تسـارعت وتيرة العولمة فى العقود الأخيرة بفضل تقدم وسائل الاتصال والإعلام، ووسـائل المواصـلات والـنقل والـتقدم التكنولوجى بشكل عام مما جعل العالم كله قرية واحدة وتسـتفيد الدول من هذا التوجه الكوكبى حسب قوتها الاقتصادية والتقنية والسياسية والثقافية، فمن يملك القوة فى هذه الجوانب وغيرها هو الأكثر هيمنة واستفادة.

لكن ما هى توابع العولمة ثقافياً وعلمياً ؟ وما انعكاساتها على النظام التعليمى؟

من أهم هذه التوابع الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية التى اجتاحت العالم اليوم مما يجعلـنا نـنظر إلـى العولمة – فى هذا الإطار – على أنها سبب ونتيجة فى آن واحد، فكما أن العولمـة هى نتيجة للتقدم التكنولوجى الهائل الذى يغطى العالم بأجنحته فى جميع المجالات، فهى أيضاً سبب لهذا التقدم.

ومـن أهـم المسـتحدثات العلمـية والتكنولوجية والثقافية المرتبطة باتجاه العولمة ظهور الحاسب الآلى والإنترنت كأحدث مثال لثورة الاتصالات السريعة.. الذى جعلنا نعيش ثورة حقيقية فـى عـالم المعرفة والمعاملات بشتى فروعها وأنواعها التى كان سببها التقدم الهائل فى أنظمة عرض المعلومات وإدارتها باستخدام أجهزة الحاسوب والإنترنت.

ولـــم تكن الدول العربية بصفة عامة، والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة بمعزل عن هــذه الــثورة، حيث نجد الإنترنت قد اخترق الحياة فى جميع المجالات والمؤسسات والشركات والبــنوك والجامعـــات والمدارس وسائر الهيئات الاجتماعية والصناعية والتعليمية بالمملكة، بل ونجــده قــد دخــل معظـــم البيوت السعودية إن لم يكن كلها، وأصبح محل اهتمام الجميع الكبير والصــغير، الــرجل والمرأة، مما جعلهم يتعرضون لتأثيره المزدوج (السلبى والإيجابى)٠ الأمر الــذى يستلزم ضرورة إعداد جميع أفراد المجتمع للتعامل مع هذه التقنية سريعة التغير وسريعة الــتقدم، وذلــك من خلال التعليم فى جميع مراحله سواء بالنسبة للبنين أو للبنات، حتى نزودهم بالزاد الذى يؤهلهم للاستفادة من آثاره الإيجابية وتجنب آثاره السلبية٠

ولـــم يكـــن الإنترنت وحده – كنموذج لثورة التكنولوجيا المعلوماتية – هو التحدى الوحيد الــذى يواجــه العالم ويستحق الاستعداد له، بل ظهر إلى جانب ذلك الكثير من التحديات الأخرى لعل أبرزها : "ثورة التكنولوجيا الحيوية" التى تعتمد على استخدام منجزات علم الأحياء، والهندسة الوراثــية وأبحـــاث الفضــــاء، وكذا "ثورة تكنولوجيا المواد" التى تتخذ من التكنولوجيا الكيماوية والبتروكيماوية أساساً لها"٠ (مرسى، ١٩٩٠، ٣٧)

وهكـــذا أصبح معيار التفوق والتقدم ليس فى امتلاك الثروة العظمى والاقتصاد الأقوى – كمـــا كـــان فى القرن الماضى – بل فى امتلاك المعلوماتية الحديثة والمتقدمة، وهذا هو التحدى الحقـــيقى الذى يواجه التعليم، فقد أصبحنا فى المرحلة الجديدة فى حاجة إلى عقلية جديدة تستطيع الــتعامل مـــع مستحدثاتها، ومن ثم نحتاج إلى تربية جديدة وإلى تعليم لعصر المعلومات بدلاً من تعليم عصر الصناعة (نوفل، ٢٠٢،١٩٩٧)

وبذلـــك أصبحت وظيفة النظام التعليمى الحديث هو إعداد أفراد يملكون أدوات البحث عن المعـــرفة واشـــتقاقها مـــن مصادرها، وكيفية التعامل مع ما تحتويه من معلومات، وكيفية فهمها ونقدهـــا، مـــن خـــلال ما يملكونه من مهارات التعلم الذاتى، والتعلم المستمر، والتفكير العلمى، والقـــدرة على الإبداع والابتكار... حتى يمكنهم – ليس فقط التكيف مع عصر المعلوماتية بجميع أبعادها، بل أيضاً أن يكونوا قوة فاعلة ومؤثرة فى هذا العصر سريع التغير والتطور٠

ولذلـــك أصـــبح تطوير النظام التعليمى – كى يقوم بهذه الوظيفة – من أهم التحديات التى تواجه دول العالم النامى، ومنها الدول العربية بما فيها المملكة العربية السعودية، حتى يمكنها أن تأخذ دورها فى مصاف الدول المتقدمة٠

"من هنا كان مطلب الارتفاع بجودة التعليم مطلباً أساسياً فى مسيرة تقدم أى مجتمع، ومن هذا المنطلق كان الاهتمام برفع مستوى التعليم فى كل المراحل التعليمية بدءاً من الحضانة وحتى الجامعة". (ويح، ١٩٩٩، ٤٠)

وفى هذا الإطار يدور محور الدراسة الحالية كإحدى الدراسات التى تهدف إلى التخطيط لتطوير النظام التعليمى السعودى فى إحدى قطاعاته وهو قطاع تعليم البنات كما يتضح من مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة :

على الرغم من كل الجهود التى تبذلها المملكة العربية السعودية على بعدى الكم والكيف فى مجال التعليم بصفة عامة، وتعليم البنات بصفة خاصة، "فإن التعليم فى واقعه الحالى لا زال بعيداً عن تحقيق أهدافه فى التنمية الشاملة وفى إحداث التغيير الذى ينتقل بالمجتمع من مرحلة التخلف والتقليد إلى مرحلة التطور والابتكار". *(الشعبى، ١٤١٣/١٩١٤، ١١٥)*

لذلك فإن خطة التنمية الخمسية السادسة (١٤١٥ – ١٤٢٠هـ) بالمملكة العربية السعودية قد تضمنت فى سياق أولوياتها قضية الاهتمام بالنوعية (الجودة) فى التعليم العام والتدريب. (جريدة الرياض، ١٩٩٢، ٢)

مما يعنى أن هناك توجهاً عاماً يدعو إلى العمل الجاد للرقى بكفاءة وفعالية النظام التعليمى السعودى بصفة عامة ، حيث أنه لم يعد قادراً على الوفاء بحاجات ورغبات المستفيدين ولا بمتطلبات الحياة العصرية التى أصبح شعارها الجودة.

ولو دققنا النظر فى واقع نظام تعليم البنات فى المملكة فسوف نجد هناك بعض العقبات التى تحول دون جودته مما يترتب عليه مخرجات تتصف بعدم الجودة، الأمر الذى يجعل هذا النظام فى حاجة مستمرة إلى التجديد والتجويد والتطوير على نحو يتصف بالشمول والتكامل من خلال استخدام بعض أساليب التخطيط الحديثة مثل أسلوب الجودة الشاملة Total quality.

من هنا تبدو الحاجة ماسة إلى دراسة مدخل الجودة الشاملة وتطبيق معاييره لتطوير نظام تعليم البنات فى المملكة بما يساعد على رفع مستوى جودته.

فى ضوء ما سبق تتركز مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيس التالى :

كيف يمكن التخطيط لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية وهى :

١- ما واقع نظام تعليم البنات فى المملكة العربية السعودية، وما أهم العقبات التى تواجهه ؟

٢- ما أهم معايير الجودة الشاملة التى يمكن تطبيقها والاستفادة منها فى تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة ؟

٣-مـــا أهم ملامح التطوير المستقبلية فى نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلى

١- التعرف على واقع نظام تعليم البنات فى المملكة العربية السعودية، وأهم العقبات التى تواجهه وتحول دون جودته.

٢- تحديد معايير مدخل الجودة الشاملة التى يمكن تطبيقها والاستفادة منها فى تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية.

٣- التوصـــل إلـــى وضـــع تصور مستقبلى لأهم ملامح التطوير فى نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فيما يلى :

١- أنهـــا تتناول قطاعاً هاماً فى نظام التعليم السعودى ألا وهو قطاع تعليم البنـــات ، الذى هو فـــى أمـــس الحاجـــة إلـــى الـــتطوير والتخطيط باستخدام أحدث أساليب التحديث والتطوير والتخطيط.

٢- وضـــع تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة قد يسهم فى رفع كفاءة وجودة هذا الـــنظام ، لمواجهـــة التحديات العلمية والثقافية العالمية ، والتى لها انعكاساتها على المجتمع السعودى.

٣- تتـــناول الدراســـة الحالـــية أحدث مداخل التطوير، وهو مدخل الجودة الشاملة وتطبيقاته فى القطاع التربوى، من خلال محاولة ملاءمته مع مجتمع الدراسة.

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على ما يلى :

١- المنهج الوصفى الذى يقوم بتحليل ونقد واقع الظاهرة موضوع الدراسة "كدراسة حالة"، من خلال الأدبيات المتصلة بها وذلك عن طريق تحليل مدخل الجودة الشاملة وبيان إمكانية الاستفادة منه فى تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة. وكذا تحليل واقع نظام تعليم البنات ورصد ما به من سلبيات.

٢- أسلوب "الملاحظة بالمشاركة" كأسلوب مناسب لطبيعة الدراسة الحالية. حيث أن الباحثة قد عايشت مجتمع الدراسة أثناء فترة إعارتها للعمل بالكليات المطورة للبنات بالمملكة واحتكاكها بمدارس البنات فى مختلف مراحل التعليم الابتدائى والمتوسط والثانوى فى أثناء إشرافها على طالبات الكلية فى مادة التربية الميدانية، واندمجت مع مجتمع الدراسة ولاحظته عن كثب ، ومن ثم تمكنت من رصد وتشخيص واقع هذا المجتمع وطبيعة التفاعلات والعلاقات البينية بين أعضاءه.

حدود الدراسة :

- تقتصر الدراسة هنا على التخطيط للأبعاد العامة والخطوط العريضة لنظام تعليم البنات بالمملكة بصفة عامة وبدون الدخول فى تفاصيل المراحل التعليمية المختلفة.
- تقتصر الدراسة على التخطيط لبعض عناصر مدخلات in-puts النظام التعليمى للبنات بالمملكة والمتمثلة فيما يلى : (الإدارة - سياسة القبول - الأهداف - الخطط والبرامج الدراسية - طرق التدريس - أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات تعليم البنات-نظام التقويم والاختبارات - الأبنية التعليمية والتجهيزات المادية) وذلك بهدف التعرف على العوامل المؤثرة فى جودة نظام تعليم البنات بالمملكة، من خلال تشخيص الواقع، ثم تطبيق أسلوب الجودة الشاملة للتخطيط لتطويره :
- سوف تتناول الدراسة بالنقد والتحليل الواقع الحالى للأبعاد السابقة فى مؤسسات تعليم البنات، سواء على مستوى التعليم العام (المدارس)، أو التعليم العالى (الكليات).
- لن تتعرض الدراسة الحالية للتخطيط لعنصرى الأنشطة Activities (التفاعلات) والمخرجات out. Puts فى نظام تعليم البنات بالمملكة ، حيث تترك المجال لدراسة أخرى قائمة بذاتها للتخطيط لهذين العنصرين نظرا لأهميتهما القصوى فى جودة النظام.

مصطلحات الدراسة :

١- نظام تعليم البنات بالمملكة :

يقصد بنظام تعليم البنات بالمملكة فى هذه الدراسة ذلك النظام الذى يقدم مجموعة من البرامج التعليمية الرسمية للبنات فى المملكة العربية السعودية ، بدءاً من مرحلة التعليم الابتدائى ثم التعليم المتوسط ثم التعليم الثانوى وصولاً إلى التعليم الجامعى، وذلك بهدف إعداد المرأة للوظائف المختلفة التى تتطلبها خطط التنمية فى المجتمع السعودى حتى تقوم المرأة السعودية بدورها التنموى المنوط بها.

ويتضمن ذلك النظام مجموعة من المكونات وهى (المدخلات والأنشطة أو العمليات والمخرجات) وتتمثل أهم مدخلات نظام تعليم البنات فى المملكة – والتى تقوم الدراسة الحالية بالتخطيط لها – فى الأبعاد التالية : الإدارة– سياسة القبول – البرامج التعليمية المقدمة للبنات فى مراحل التعليم المختلفة من حيث : (أهدافها – محتواها – طرق التدريس المتبعة – نظام التقويم والامتحانات) – أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات تعليم البنات – الأبنية التعليمية والتجهيزات المادية.

٢- معايير الجودة الشاملة :

يمكن تعريف معايير الجودة الشاملة فى نظام تعليم البنات فى المملكة بأنها :

تلك المواصفات والشروط التى ينبغى توافرها فى نظام تعليم البنات بالمملكة ، والتى تتمثل فى جودة الإدارة – سياسة القبول – البرامج المقدمة والتى تشمل (الأهداف ومحتوى البرنامج وطرق التدريس والتقويم والامتحانات) – أعضاء هيئة التدريس – الأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدى إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام

والمستفيدون من نظام تعليم البنات بالمملكة هم : مستفيدون داخليون ويتمثلون فى (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والطالبات، والجهاز الإداري) ومستفيدون خارجيون وهم : (المجتمع – خريجات النظام، أولياء الأمور، المسؤولون عن تعليم البنات فى المملكة) وهؤلاء المستفيدون جميعاً يطلق عليهم اسم العملاء.

خطوات الدراسة :

سوف تسير الدراسة فى هذا البحث وفقاً للخطوات التالية :

أولاً : تحليل ونقد الواقع الحالى لنظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً : دراسة مفهوم الجودة الشاملة وأهم معايير الجودة٠

ثالــثاً: وضـــع تصـــور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة٠

أولاً : الواقع الحالى لنظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية نقدية)

ذكـــر سابقا أن تعليم الفتاة قد بدأ متأخراً عن تعليم الفتى لفترة طويلة بسبب انتشار بعض المفاهـــيم الاجتماعية الخاطئة التى عارضت تعليم البنات فى بداية الأمر ٠ ولكن بعد أن صححت هـــذه المفاهـــيم عن تعليم الفتاة وتقبل المواطنون فكرة حق الفتاة فى التعليم، وأن التعليم سيكون وســـيلة مـــن وسائل تقويم أخلاق الفتاة لا انحطاطها، أخذت مدارس البنات تفتح فى جميع أنحاء المملكة فى مدنها وقراها وهجرها، بل وفتح الباب أما البنات بالمملكة لمواصلة دراستهن العليا٠ (الحقيل، ١٩٩٩، ١٩٣)

وتحولـــت المعارضة التى بدأت فى أول الأمر – على تعليم الفتاة –إلى إقبال شديد ورغبة ملحة فى إلحاق البنات بالمدارس المعدة لهم للنهل من فيض علمها٠

علـــى أنه قد وضعت أسس وضوابط معينة تحكم تعليم الفتاة بالمملكة منذ بدايته وما زال نظام تعليم البنات يلتزم بهذه الأسس حتى اليوم٠

فلقد حددت وثيقة سياسة التعليم الصادرة فى عام ١٣٩٠هـــ الموافق ١٩٧٠م الأسس العامة لتعليم الفتاة فى المملكة على النحو التالى :

" تقريـــر حق الفتاة فى التعليم بما يلائـــم فطرتها ويعدهـــا لمهمتها فى الحياة على أن يتم هـــذا بحشمة ووقار، وفى ضوء شـــريعة الإسلام، فإن النساء شـــقائق الرجال"٠ (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـــ، ٢٤)

فـــى ضوء ما سبق يمكن استخلاص أهم ضوابط تعليم البنات بالمملكة على النحو التالى : (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٩هـــ، ٢٢٦، الحقيل، ١٩٩٩، ١٩٣–١٩٤)

١– يقـــدم للمـــرأة فـــى المملكة العربية السعودية تعليماً يتناسب مع فطرتها فليس الذكر كالأنثى، بحيـــث يعدهـــا هـــذا التعليم للقيام بالأعمال التى تتناسب مع طبيعتها كالتدريس والتمريض والتطبيب٠

٢- يسعى تعليم المرأة فى المملكة العربية السعودية إلى إعدادها للقيام بمهمتها فى الحياة فتكون ربة بيت ناجحة، وزوجة مثالية، وأما صالحة.

٣- يتم تعليم المرأة فى المملكة فى جو إسلامى يتسم بالحشمة والوقار والعفة ويكون فى كيفيته وأنواعه متفقاً مع أحكام الإسلام.

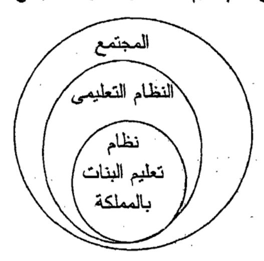
٤- يمنع منعاً باتاً الاختلاط بين البنين والبنات فى جميع مراحل التعليم إلا فى دور الحضانة ورياض الأطفال فقط.

هذه أهم ضوابط تعليم البنات فى المملكة، وكما هو واضح فإنها أسس وضوابط تميز تعليم البنات فى المملكة وتنفرد بها دون غيرها من الدول العربية والإسلامية الأخرى.

هذا التميز والتفرد يدفعنا لدراسة واقع هذا النظام لمعرفة ما به من نقاط قوة وتدعيمها والوقوف على ما يعترضه من عقبات تحول دون جودته، ومن ثم التخطيط لعلاجها ما أمكن ذلك

ولدراسة واقع نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية ونقدية يمكن استخدام منهج تحليل النظم System Analysis فنحلل نظام تعليم البنات بالمملكة كنظام فرعى Sub – System ينتمى إلى نظام كلى Super –System وهو نظام التعليم بالمملكة، وهذا النظام الكلى (النظام التعليمى) يعتبر بدورة نظاماً فرعياً فى منظومة أخرى وهى المجتمع وتظهر هذه العلاقة بوضوح فى الشكل التالى :

موقع نظام تعليم البنات من منظومة المجتمع السعودى



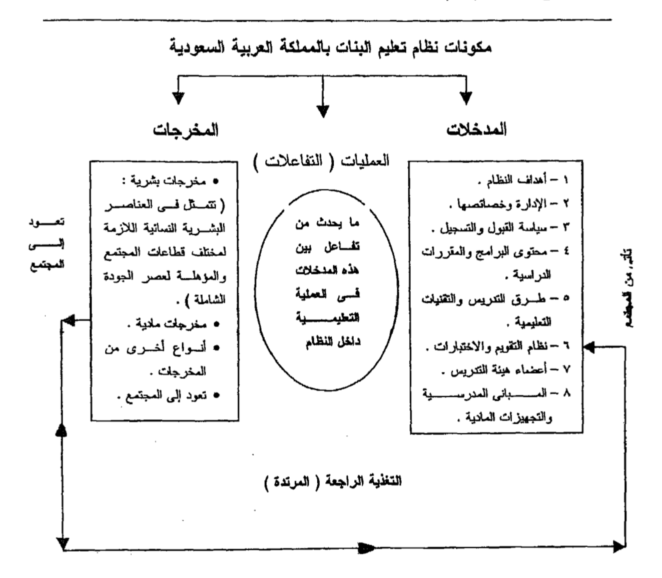
ويعــنى مفهــوم النظام System "مجموعة من العلاقات المتداخلة بين الأجزاء المكونة لشــىء مــا٠ *(مرسى، ١٩٨٨، ٢٩٥)* كما يعرف بأنه "عدد من العناصر أو الأجزاء المرتبطة والتى تتفاعل مع بعضها وتعمل سوياً من أجل تحقيق هدف معين" (مطر، ١٩٨٨،٣٣) .

ووفقــاً لهــذا المفهوم فإن نظام تعليم البنات بالمملكة يتكون من مجموعة من العناصر أو المكونات أو المدخلات In – Puts ، وهذه تتفاعل معاً فى عملية التفاعلات Process فينتج عنها مجموعــة من النواتج أو المخرجات out-Puts٠ وعلى قدر جودة المدخلات، وعلى قدر جودة عملية التفاعلات بين هذه المدخلات تتوقف جودة المخرجات أو النواتج أو الأهداف٠

وهــذا الأمر يستلزم دراسة وتحليل أهم مدخلات نظام تعليم البنات بالمملكة للوقوف على واقع هذه المدخلات وتشخيص ما يعترضها من عقبات تحد من الجودة داخل النظام، ثم الوصول إلــى معايير الجودة الشاملة التى يمكن الاستفادة منها فى تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة بحيث ينجح هذا النظام فى تحقيق الغاية منه٠

وهكــذا فإن تطوير وإصلاح نظام تعليم البنات بالمملكة يستلزم دراسة الواقع الراهن لهذا الــنظام، ثم تحديد الوضع الذى نصبوا إلى تحقيقه، من خلال تقديم تصور مقترح يمكننا من بلوغ الوضع المنشود٠

ولذلك فسوف يكون التركيز فى دراسة واقع نظام تعليم البنات بالمملكة على أهم مدخلات النظام والتى يعبر عنها الشكل التالى :



وفيما يلى تحليل ونقد لواقع مدخلات النظام.

أولاً : أهداف نظام تعليم البنات بالمملكة :

يقوم نظام تعليم البنات بالمملكة على الأسس والمبادئ العامة التى حددتها السياسة التعليمية فى المملكة ، والمبنية على أسس إسلامية تهدف إلى فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس مبادئ العقيدة الإسلامية ونشرها، وإكساب الطالبة المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتتحقق هذه الأسس والأهداف من خلال المدرسة فى مختلف المراحل الدراسية. (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٣هـ، ٨)

أى أن أهداف نظام تعليم البنات بالمملكة تشتق من الأهداف العامة للتعليم فى المملكة مع وجود أهداف خاصة تنفرد بها برامج تعليم البنات عن تعليم البنين.

ومـــن أهـــم الأهداف العامة للتعليم فى المملكة ما يلى : (الحقيل، ١٩٩٩، ٩٥-١٠٥، السلوم (الجزء الثالث)، ١٩٩١، ٢٥-٣٣٣)

١- الأهداف الإسلامية :

المملكة العربية السعودية دولة إسلامية يحكمها الإسلام فى جميع جوانب الحياة، لذلك بنت سياســتها التعليمــية فى أساسها على تعاليم الإسلام لتعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه.

فالإيمـــان بـــالله ربـــاً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً، والتصور الإســـلامى الكـــامل للكـــون والإنسان والحياة من أهم الأهداف التى تسعى السياسة التعليمية إلى تعميقها فى نفوس النشء.

٢- الأهداف المعرفية :

وهـــى التى تسعى إلى مواكبة الانفجار المعرفى فى العالم المعاصر مع الاحتفاظ بالتراث الأصيل للأمة ، وذلك بهدف التوصل إلى مصادر المعرفة واستثمارها فى بناء المواطن السعودى كى يستطيع مواجهة متطلبات حياته كفرد والمساهمة فى بناء وطنه.

٣- الأهداف المهارية :

وهى التى تهدف إلى تزويد المواطن السعودى بالمهارات الوظيفية اللازمة التى تمكنه من أداء أعماله المنوطة به على الوجه الأكمل، كما تمكنه من حل المشكلات التى تواجهه فى مواقف الحياة المختلفة.

٤- الأهداف التى تتصل بالتفكير العلمى :

وهـــى الـــتى تســـتهدف مساعدة المواطن السعودى على التدريب على استعمال الأسلوب العلمـــى فـــى التفكير ، واستخدامه فى حل المشاكل التى تواجهه فى مراحل حياته المختلفة، كما تستهدف تنمية قدراته واستعداداته على التجديد والابتكار.

٥- الأهداف التى تتصل بالميول والاهتمامات :

وهى التى تسعى إلى إكســـاب الفرد الميـــول الصحيحة والاهتمامات الوظيفية المناســـبة الـــتى توجه طاقتـــه نحو بذل الجهد وإنجـــاز الأعمال، وكذلك إكسابه الهوايـــات وتهذيب سلوكه

وبنـــاء شخصـــيته، وإخضـــاع ميـــوله التى يكتسبها للقيم الســـامية النابعة من الدين الإسلامى الحنيف.

٦- أهداف تتصل بالقيم والاتجاهات :

وهى التى تهدف إلى مساعدة الفرد على تعميق الاتجاهات والقيم الوظيفية لحياته.

هــذه الأهــداف العامة للتعليم تضعها السياسة التعليمية فى المملكة نصب أعينها وتسعى لتحقيقها لكل من البنين والبنات معاً.

الأهداف الخاصة بتعليم البنات بالمملكة :

كما وضعت السياسة التعليمية أيضاً أهدافاً خاصة لتعليم البنات تلائم طبيعة البنت ودورها فى المجتمع السعودى.

ومن أهم هذه الأهداف ما يلى : (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ، ٢٨-٣٠)

- يســتهدف تعلــيم الفتاة تربيتها تربية صحيحة إسلامية، لتقوم بمهمتها فى الحياة، فتكون ربة بيــت ناجحــة، وزوجة مثالية، وأماً صالحة، ولإعدادها للقيام بما يناسب فطرتها كالتدريس والتمريض والتطبيب" (المادة ١٥٣).

- "تهتم الدولة بتعليم البنات، وتوفر الإمكانات اللازمة ما أمكن لاستيعاب جميع من يصل منهن إلى سن التعليم، وإتاحة الفرصة لهن فى أنواع التعليم الملائمة لطبيعة المرأة، والوافية بحاجة البلاد" (المادة ١٥٤).

- "يمــنع الاخــتلاط بين البنين والبنات فى جميع مراحل التعليم إلا فى دور الحضانة ورياض الأطفال" (المادة ١٥٥).

- "يتم هذا النوع من التعليم فى جو من الحشمة والوقار والعفة، ويكون فى كيفيته وأنواعه متفقاً مع أحكام الإسلام" (المادة ١٥٦).

- تنشأ كليات للبنات ما أمكن ذلك لسد حاجات البلاد فى مجال اختصاصهن بما يتفق والشريعة الإسلامية" (المادة ١٤٩)

هذه هى أهم أهداف برامج تعليم البنات بالمملكة كما حددتها وثيقة التعليم بها. لكن هل هذه الأهــداف كافية وحدها لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة التى تجتاح العالم اليوم؟ وهل هى

كافية لإعداد فتاة سعودية قادرة على خوض غمار هذه المتغيرات والتحديات العالمية التى تفرض نفسها على جميع شعوب العالم بما فيها المملكة العربية السعودية؟

لا شك أن الأمر يحتاج إلى إعادة نظر وتخطيط جديد لهذه الأهداف لمواكبة تلك المتغيرات والتحديات وذلك بالاعتماد على معايير الجودة الشاملة فيما يختص بالأهداف التعليمية.

السلم التعليمى للبنات بالمملكة :

هذه الأهداف الخاصة ببرامج تعليم البنات فى المملكة تسعى السياسة التعليمية إلى تحقيقها خلال المراحل الدراسية المختلفة.

والمراحل الدراسية للبنات أو ما يعرف بالسلم التعليمى لهن لا يختلف عن السلم التعليمى للبنين. فهو ينقسم إلى المراحل التالية : (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٣هـ، ٨-١٣)

١- مرحلة ما قبل التعليم العام ويشمل :
(أ) الحضانة. (ب) رياض الأطفال.

٢- مراحل التعليم العام ويشمل :
(أ) المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها ست سنوات.
(ب) المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ومدتها ثلاث سنوات.
(ج) المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات.

٣- مرحلة التعليم العالى والجامعى وتشمل :
(أ) كليات مطورة [*]
(ب) كليات جامعية.

ثانياً : الإدارة وخصائصها

تعتبر الرئاسة العامة لتعليم البنات هى الجهاز الإدارى المركزى المسؤول عن وضع الخطط والنظم واللوائح التى تحكم تعليم البنات بالمملكة ، كما أنها هى المسؤولة عن تدبير كافة

[*] الكليات المطورة هى كليات مسئولة عن إعداد المعلمة الوطنية وكانت قبل تطورها عبارة عن كليات متوسطة لإعداد المعلمة، كانت مدة الدراسة بها سنتين، ولكن رغبة فى رفع مستوى إعداد المعلمة السعودية فقد تطورت الدراسة فى هذه الكليات وأصبحت مدة الدراسة بها أربع سنوات بدلاً من سنتين، وعرفت بالكليات المطورة، وهى تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات.

الإمكانـــات اللازمـــة لســـير العملـــية التعليمية من إعداد للمناهج والمقررات الدراسية، وتوفير المدرســات اللازمات للتدريس فى مختلف المراحل، وتوفير المبانى والتجهيزات المادية اللازمة، كما تتولى مهمة التمويل والإنفاق على النظام التعليمى للبنات... إلخ.

ويعـــاون جهاز الرئاسة العامة لتعليم البنات فى القيام بمهامه، الإدارات التعليمية المنتشرة فى مختلف مناطق المملكة.

علـــى أن الهيئة الإدارية المباشرة المسؤولة عن تنفيذ البرامج التعليمية للبنات فى مختلف المـــراحل الدراســـية تتمـــثل فى الإدارة المدرسية. فعلى الرغم من أن الإدارة المدرسية تتلقى الخطـــوط العريضة لسير العملية التعليمية من الهيئات الإدارية العليا إلا أنها لها اليد الطولى فى نجاح أو فشل العملية التعليمية بالمؤسسة سواء كانت مدرسة أو كلية.

وبـــنظرة فاحصـــة إلى واقع الإدارات المدرسية بمدارس وكليات البنات بالمملكة نجد أنها تواجههـــا بعـــض العقبات التى تحول دون جودتها. من بين هذه العقبات ما يلى : (أنظر : السلوم (الجزء الأول)، ١٩٩١، ١٥٢، الحقيل، ١٩٩٦، ١٠٦-١١٤، المهيزع، ١٩٩٦، ١٤٤)

١- عـــدم توفـــر الكـــوادر الإدارية المؤهلة فى ميدان إدارة الجودة الشاملة، بل وغياب الخبرة الإداريـــة الكافية لدى مديرات المدارس في مختلف مراحل تعليم البنات ، سواء الابتدائية أو المتوســطة أو الـــثانوية، وكذا على مستوى التعليم العالى نجد أن عميدات بعض الكليات لا تتوفر فيهن المهارات الإدارية اللازمة.

ولذلـــك ينعكس أثر غياب الخبرة الإدارية هذه سلباً على نمط الإدارة الذى تتخذه مديرات المدارس فى تسيير العلاقات المدرسية. هذا على مستوى الإدارة التقليدية فما بالنا بإدارة الجودة الشـــاملة ومـــا تتطلـــبه من معرفة وخبرة شاملة بمعايير الجودة ومهاراتها الإدارية وأهم مهامها ومســـئولياتها. الـــتى سوف نتحدث عنها بالتفصيل فى الجزء الخاص بالتصور المقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة.

٢- المركـــزية المتـــبعة فى صنع السياسات التربوية واتخاذ القرارات فى مؤسسات تعليم البنات فمعظم الإدارات التعليمية فى المملكة تستأثر بجميع الصلاحيات فى النواحى الإدارية والمالية بمفردها دون أن تعطى للمدارس والكليات التابعة لها شيئاً من هذه الصلاحيات، الأمر الذى يؤدى إلى عدم قدرة المدرسة على التصرف لمواجهة احتياجاتها بسرعة بسبب هذه المركزية الشديدة، بالإضافة إلى شعور الإدارة المدرسية بعدم الارتياح فى عملها وعدم الثقة فى نفسها

ممـــا يكون لـــه أثر فى عملها إذ لا تجد الفرصة ولا الحافز الذى يجعلها تنطلق فى عملها وتطـــوره وتبـــتكر فـــيه. وهـــذا عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة التى تتخذ من اللامركزية فى صياغة السياسات واتخاذ القرارات أساساً لها.

٣- سوء معاملة بعض مديرات المدارس وعميدات الكليات لأعضاء هيئة التدريس اللائى يعملن معهن فى مدارسهن أو كلياتهن، فالبعض منهن تملى تعليماتها بأسلوب جاف وسلطوى، وما علـــى المدرسات الموجودات إلا التنفيذ كأنهن مجرد آلات منفذة. مما يثير غضب بعضهن ويجعلهـــن لا يتجاوبـــن ولا يـــتعاون مع مديرية المدرسة أو عميدة الكلية فى إنجاز أعمال مؤسســـاتهن. مما يؤدى إلى تعطيل الإدارة المدرسية فى أداء الأعمال المطلوبة منها فيقلل ذلك من جودتها.

وهـــذا يتـــنافى تمامـــاً مـــع أهم سمات إدارة الجودة الشاملة والتى تتمثل فى التشاركية، والتحســـين المستمر، واستخدام فرق العمل، وتحقيق الرضا للعملاء، كما يتنافى مع فلسفتها التى تعـــتمد أساســـاً على التعلم الذى "يعنى تكوين ثقافة لدى العاملين عن هذا النظام وإدراك العاملين للفلسفة، وقبول الأسلوب والنماذج والأفكار التى يتطلبها النظام، ويتم اكتساب المعارف من خلال التدريب والدراسة". *(هلال، ١٩٩٦، ٢٨)*

٤- ومن بين أهم مشاكل الإدارة أيضاً ضعف بنية نظام المعلومات فى النظام التعليمى السعودى، واعـــتماده على أساليب تقليدية، مما يترتب عليه ندرة وعدم توفر البيانات والمعلومات بشكل ســـريع ودقـــيق، وذلك لعدم توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة فى نقل وتداول المعلومة وتوصيلها لصانعى القرار فى الوقت المناسب. *(درباس، ١٩٩٤، ٤٣)*

وهـــذا يتـــنافى مـــع إدارة الجـــودة الشاملة التى تعتبر البيانات والمعلومات بمثابة الجهاز العصبى لها.

كل هذه المشاكل الإدارية تستلزم تطبيق معايير الجودة الشاملة فيما يتعلق بالإدارة للارتقاء بمستوى جودة العملية الإدارية بمؤسسات تعليم البنات.

ثالثاً : سياسة القبول والتسجيل

كان تعليم البنات فى بدايته يقبل الطالبات بمراحل التعليم المختلفة دون التقيد بشرط السن، فكـــنا نجـــد فى المرحلة الابتدائية طالبات، كبار السن (تجاوزن السن القانونية للالتحاق بالمرحلة الابتدائـــية) مثلاً ، وكذلك الحال فى المرحلة المتوسطة والثانوية والتعليم العالى. كما كن ينتقلن

مـــن مـــرحلة إلى أخرى دون التقيد بشرط المجموع الحاصلة عليه الطالبة فى المرحلة الدراسية السابقة.

أمـــا الآن فقـــد أصـــبح هناك شروط معينة للقبول فى مراحل التعليم العام، فمثلاً المرحلة المتوسطة يشترط للقبول بها أن تكون الطالبة حاصلة على شهادة إتمام المرحلة الابتدائية، وكذلك المرحلة الثانوية يشترط للقبول بها الأمور التالية : (السلوم، ١٩٩١، ١٦٨)

١- الحصـــول علـــى شـــهادة الكفاءة المتوسطة أو ما يعادلها شريطة ألا يقل معدل الطالبة عن نسبة ٦٥%.

٢- لا يزيد سن الطالبة عند الالتحاق بالمدرسة عن ثمانى عشرة سنة ويمكن فى بعض الحالات التجاوز عن ذلك فى حدود سنتين فقط.

٣- أن تكون حسنة السيرة والسلوك بموجب شهادة من مدرستها السابقة.

وهـــذه الشروط على الرغم من أنها منصوص عليها فى اللوائح المنظمة للتعليم العام، إلا أنهـــا توجد بها بعض التجاوزات، فقد يكون مجموع الطالبة أو سنها لا يؤهلها للالتحاق بالمرحلة الـــثانوية، ومع ذلك تحصل على تعميد (واسطة) من أحد المسؤولين بدخولها المرحلة رغم عدم توفر هذه الشروط.

وكذلك شهادة حسن السيرة والسلوك : فقد ترتكب الطالبة كثيراً من المخالفات الأكاديمية أو الأخلاقـــية فى أثناء دراستها بالمرحلة التعليمية السابقة ومع ذلك تحصل على شهادة حسن السيرة والسلوك التى هى من ضمن الشروط الأساسية للالتحاق بالمرحلة الدراسية التالية.

ومـــن ثـــم تنتقل إلى المراحل الدراسية الأعلى عناصر من الطالبات مستواهن العلمى أو الأخلاقـــى لا يليق للدراسة بهذه المراحل، فيكن بذلك سبباً من أسباب نشر الفساد بين زميلاتهن، كما يكن سبباً فى انخفاض نسبة النجاح فى هذه المدرسة أو تلك... هذا على مستوى التعليم العام، أمـــا إذا نظـــرنا إلـــى نظام القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالى، فنجد أن هناك الكثير من المشـــاكل الـــتى يعانى منها التعليم العالى فى المملكة، ساعدت على عدم إيجاد سياسات متوازنة للقـــبول فـــى التعلـــيم العـــالى تتجاوب مع احتياجات المجتمع بشكل فعال، وتتناسب مع قدرات وإمكانات الجامعات ومن هذه المشكلات ما يلى : (الداود، ١٤١٦هـ، ٢٥٩-٢٦١)

١- ازدياد أعداد خريجى الثانوية العامة وقلة المقبول منهم فى التعليم العالى.

٢- عــدم وجود معايير دقيقة للقبول فى معظم الجامعات عدا المقابلات الشخصية بعد مجموع الطالــب فــى الثانوية العامة ، والذى يعتبر المعيار الوحيد لقياس مدى كفاءة وقدرة الطالب علــى دخــول المقابلة الشخصية ومن ثم الاستمرار فى الجامعة، وكثيراً ما تحدد الدرجات الكلــية الحاصــل علــيها الطالب فى الثانوية العامة نوعية التخصص الذى يدرسه الطالب مستقبلاً على الرغم من أنه قد لا يتفق دائماً مع ميوله.

٣- عدم وجود سياسة واضحة ومحددة لأساليب التوجيه التربوى والإرشاد الطلابى الأكاديمى فى الجامعــات مما يساعد الطالب والطالبة على اجتياز بعض المشكلات العلمية أو الاجتماعية التى قد تواجههم أثناء الدراسة الجامعية.

ويضيف البعض مشكلات أخرى تواجه سياسة القبول الجامعى فى المملكة تتمثل فيما يلى: (الخضير، ١٤٠٩هـ، ٤٦٩-٤٧٠)

١- عــدم موازنــة الجامعــات بين الملتحقين فى التخصصات العلمية (التطبيقية) والتخصصات النظرية، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الخريجين فى التخصصات النظرية.

٢- الهــدر التعلــيمى الناتج عن إضاعة كثير من الطلاب والطالبات وقتاً كبيراً فى التنقل بين التخصصــات العلمــية، وتغيــير التخصص بعد القبول والدراسة، من التخصصات العلمية (التطبيقــية) إلى تخصصات وعلوم نظرية، وذلك لصعوبة الدراسة أو عدم موافقتها لرغبة الطالب أو الطالبة.

٣- ولعــل السبب فى المشكلة السابقة يرجع إلى قصور الإرشاد والتوجيه الذى يفترض أن تقوم به الجامعات فى المدارس الثانوية لإيضاح المجالات العلمية والفرص الوظيفية التى يمكن أن توفــرها الجامعات للطلاب والطالبات، وذلك حتى تلتحق الطالبة بالجامعة وهى على بصيرة بنوعية الدراسة التى تتناسب مع ميولها ورغباتها فتتخصص فيما يناسبها فتتفوق فيه.

ممــا ســبق يتضــح لنا أن المعيار الوحيد للقبول فى الجامعة – ليس فى المملكة العربية الســعودية وحدهــا، بــل فى معظم الدول العربية – هو مجموع الطالب فى الثانوية العامة، ثم المقابلات الشخصية الروتينية التى تجرى داخل الكليات، وكلا الشرطين لا يمكن الاعتماد عليه.

فمجموع الطالب فى الثانوية العامة فقط كأساس للمفاضلة بين الطلاب لا يؤدى فى الغالب إلى اختيار النوعية المناسبة لهذا التخصص أو ذاك. (عوض، ١٩٩٥، ١١٣)

وكذلــك أسلوب المقابلة الشخصية الذى يجرى لاختيار الطلاب غير كاف لضيق وقت المقابلـــة ، وعدم القدرة على التمييز بين الأفراد الصالحين وغيرهم، وتفاوت مستوى الأسئلة فى الاختـــبار، وتدخل الأهواء الشخصية والمجاملات، وافتقار المقابلات للأسس الموضوعية لمعرفة شخصـــية الطالب، أو اكتشاف سمات معينة ينبغى توافرها فى هذا التخصص أو ذاك ٠ (زهـــران، ١٩٨٣، ١٢٠-١٢٨)

وعلـــى مســـتوى المملكة العربية السعودية نجد أنه حتى هذين الشرطين اللذين ثبت عدم جدواهما فى قبول الطالب أو الطالبة فى الجامعة نجد أنهما يضرب بهما عرض الحائط فى بعض الأحـــيان حيـــن تلجـــأ الطالبة الحاصلة على مجموع لا يؤهلها للالتحاق بهذه الكلية أو تلك إلى الحصـــول علـــى تعميد من أحد المسؤولين ذوى الشأن لإلحاقها بهذه الكلية دون شرط المجموع ودون ان تجرى لها مقابلة شخصية كذلك٠

وبذلـــك نجـــد أن عملية القبول هنا لا تتقيد بأى شرط أو قيود ولنا أن نتصور ما يمكن أن تـــؤول إلـــيه هذه العملية من فوضى وفساد وما يترتب على ذلك من عدم جودة وكفاءة مدخلات نظام التعليم ومن ثم عدم جودة مخرجاته٠

رابعاً : محتوى البرامج والمقررات الدراسية

علـــى الـــرغم مما يتميز به محتوى برامج تعليم البنات فى المملكة من حرص شديد على البعد الإسلامى فى جميع المناهج والمقررات الدراسية... إلا أنه يشوبه الكثير من أوجه القصور الذى يجعله غير قادر على مسايرة العصر بكل تحدياته. ولعل من أهم ما يؤخذ على هذه البرامج من قصور ما يلى :

١- معظـــم المـــناهج والمقـــررات الدراســـية فـــى جميع المواد تعتمد على الحفظ فى تحصيل المعلومـــات، فـــبدلاً من أن تفهم الطالبة المعلومات المقدمة لها وتدرك ما بينها من علاقات بحيـــث يمكـــنها تطبيقها فى حياتها وتوظيفها فى المواقف المختلفة، فإنها تحفظها كمعلومات مجردة مما يفقدها قيمتها العملية والوظيفية فى حياة الطالبة٠

وهذا الأمر واضح فى جميع المواد الدراسية حتى الرياضيات والعلوم التى تعتبر من أهم المـــواد الـــتى تنمى الإبداع والابتكار، والفهم عند الفرد، فإنها تقدم للتلميذات بطريقة تنمى ملكة الحفظ لديهن لا الفهم ولا الإبداع أو الابتكار٠

ويظهـر ذلك بوضوح فى نمط التقويم والاختبارات التى تجرى لهذه المواد حيث يلاحظ أنها لا تخرج عن إطار الأسئلة الواردة فى الكتاب المدرسى مما لا يعطى للتلميذة فرصة للتفكير، بل إنها بمجرد حفظها لحل التمرينات الواردة فى الكتاب يمكنها النجاح والتفوق فى الاختبار.

فالتعليم هنا قائم على التلقين وإعطاء إجابات جاهزة بدلاً من أن يطلق الحرية لفكر التلميذة لذلـك نجد أن الدراسة فى مؤسسات تعليم البنات بالمملكة دراسة شكلية جداً، لا تتجاوز معلومات تدونها المدرسات فى مذكرات أو يحيلون إليها الطالبات فى الكتب بعد سردها أمامهن بدون تحليل ولا مناقشـة، وما على الطالبة إلا أن تسدل ستاراً على عقلها وفكرها وتقيم بينها وبين الاستفادة ممـا تدرس جداراً وتستنجد بذاكرتها فقط تخزن فيها المعلومات المقررة عليها قبل يوم الامتحان بساعات قليلة ويشجعها على هذه الشكلية المعلمات وطريقتهن فى التدريس ونوعية الأسئلة التى يعتمدن عليها فى التقويم. *(الغوث، ١٩٩٨، ١١٤-١١٦)*

وهـذا لا يتناسـب مع احتياجات عصر الجودة الشاملة الذى يركز على توظيف المواهب العقلية للتلميذ واستثمار قدراته الفكرية على نحو إبداعى لتحقيق التحسن المستمر للعملية التعليمية.

٢- عـدم الاهـتمام باستخدام الوسائل التعليمية كجزء مكمل لاستراتيجية التدريس Teaching Strategies الـتى تتبعها المعلمة عند عرض محتوى البرنامج الذى تشرحه مما يؤدى إلى ضياع الكثير من الوقت والجهد سواء بالنسبة للمعلمة أو التلميذة "فلو أن المعلم – على سبيل المثال – نظم وقته وكتب عناصر الدرس والنقاط المهمة على شريحة بخط واضح واستعمل جهـاز العرض العلوى over head projector لوفر على نفسه وعلى التلاميذ ما لا يقل عن عشر دقائق من الكتابة داخل الصف من حصة لا تتجاوز أربعين دقيقة". (الرامى، ١٩٩٨، ٢٠-٢١)

ولكـن مما يلاحظ فى برامج تعليم البنات إهمال كبير لبعد الوسائل التعليمية رغم تنوعها وتطورهـا الواضح مع تطور العصر فلم تعد قاصرة على الوسائل التعليمية التقليدية، بل ظهرت أحـدث الوسـائل التعليمية متمثلة فى الحاسوب والانترنت والقمر الصناعى....إلخ فأين نحن من هذه الوسائل التعليمية الميسرة للعملية التعليمية ؟

٣- خلو محتوى برامج تعليم البنات من المواد الدراسية والموضوعات التى تلائم روح العصر مثل :

(أ) عـــدم الاهتمام الكافى بتدريس برامج فى الكمبيوتر والحاسب الآلى والانترنيت، على الرغم مـــن أن هذه الأساليب الحديثة قد غزت جميع مجالات الحياة بلا استثناء، وإن وجدت مثل هذه البرامج فإنها تدرس بصورة نظرية صرفة وليست تطبيقية أو عملية مما يجعلها مجرد معلومات تحفظ فقط دون معرفة كيفية تطبيقها عملياً فى الحياة.

(ب) عــدم اهتمام برامج تعليم البنات بالمملكة وبمعظم الدول العربية، بتدريس مبادئ المواطنة الصـــالحة بطريقة عملية. فنحن اليوم فى أمس الحاجة لأن يصبح جميع طلابنا وطالباتنا مواطنين صالحين يعملون جميعاً لخدمة مجتمعهم انطلاقاً من إحساسهم بمسئولياتهم تجاهه.

فالمجــتمع الحديــث يعــتمد علــى المشاركة العلمية والفعالة لجميع مواطنيه. وتستطيع المؤسســات التعليمـــية من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة تعليمية وتربوية أن تشعر الشباب والفتــيات بأهمـــية دورهـــم فـــى المجتمع الذى يعيشون فيه ، وذلك من خلال تعليمهم واجبات ومســؤوليات وحقــوق المواطنين. وإذا ما تحقق ذلك فإننا نضمن تنشئة أجيال مخلصة لوطنها قـــادرة علـــى حمل راية التقدم والإصلاح والتطور لمجتمعاتها، فتأخذ هذه المجتمعات دورها فى مصاف الدول المتقدمة.

(ج)عــدم اهــتمام بــرامج تعلـــيم البنات بالمملكة بتدريس اللغات الأجنبية مع أن ذلك من أهم متطلــبات القـــرن الجديـــد بتحدياته وثوراته المعرفية والتكنولوجية والثقافية والاقتصادية المتنوعة، فاللغات الأجنبية هى النافذة التى نطل منها على ثقافات وخبرات العالم من حولنا فيجب ألا نحرم فتياتنا من مفاتيح هذه النافذة.

فلا تدرس فى برامج تعليم البنات بالمملكة سوى اللغة الإنجليزية فقط التى يبدأ تدريسها من بدايـــة المرحلة المتوسطة وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية، كما توجد بعض الأقسام فى بعض الكليات تدرس اللغة الإنجليزية كمادة ثقافية.

وممـــا يلاحظ على تدريس اللغة الإنجليزية هنا أنها تدرس بمستوى سطحى للغاية، وغير مؤثـــر بالمـــرة فـــى الطالبة حتى أنها بمجرد تخرجها من المرحلة الثانوية والتحاقها بالجامعة لا تتذكر شيئاً مما درسته من مبادئ اللغة الإنجليزية فى المرحلة الثانوية.

٤ - عـــدم اهـــتمام بـــرامج تعليم البنات بالأنشطة اللاصفية المصاحبة للمنهج إما لضيق وقت الحصـــة أو لقصـــر الـــيوم المدرسى عموماً، أو لعدم اقتناع المعلمة بجدوى وأهمية هذه الأنشطة المصاحبة للمنهج، واعتبارها مضيعة للوقت. *(القرش، ١٩٩٧، ٥٥-٥٦)*

٥ - عـــدم اهتمام مناهج تعليم البنات بالمملكة بالتعليم المهنى والحرفى للفتيات رغم أهميته فى العصر الذى نعيشه. فالمناهج لا تركز إلا على التخصصات النظرية التقليدية المعروفة فقط، على الرغم من أننا نعيش فى خضم الطفرة العلمية التى تستلزم ضرورة التنويع فى مناهجنا، ومـــع ذلـــك فمـــا زال هناك تكدس كمى فى بعض التخصصات والوظائف التى يزداد فيها العرض على الطلب ؛ مما يؤدى إلى البطالة فى هذه التخصصات فمعظم الفتيات يتجهن إلى التخصـــص فـــى مهـــنة التدريس مع أن هناك الكثير من المهن والوظائف الحرفية واليدوية والمهنية التى يمكنها أن تجيدها وتفيد بها وطنها.

٦ - عـــدم اهـــتمام مـــناهج تعليم البنات بغرس مبادئ التعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة، والتعلم المســـتمر لـــدى الطالبات بحيث تتحول الطالبة من مجرد متلقى سلبى للمعلومات إلى باحثة ومنقبة بنفسها عن المعلومات فى مصادرها المتعددة.

خامساً : طرق التدريس والتقنيات التعليمية

مـــن بين أوجه القصور الأخرى المرتبطة بمحتوى البرامج والمقررات الدراسية للبنات ما يشوب طرق التدريس المستخدمة فى تنفيذ هذا المحتوى من قصور واضح يتمثل فيما يلى :

١ - اعـــتماد طـــريقة التدريس على الأسلوب الجاف والجامد من قبل المعلمة للتلميذات ، وعدم الـــتفاعل والـــتقارب بينهـــن ، فكل ما بين المعلمة والتلميذة المادة الدراسية المطلوب منها تقديمها للتلميذات والانتهاء منها قبل نهاية الفصل الدراسى فقط.

وانعدام التقارب بين المعلمة والتلميذة هذا يحدث فجوة كبيرة فى العملية التعليمية، ويؤدى إلـــى انعدام الثقة بين طرفى العملية التعليمية (الطالبة والمعلمة)، بل ويؤدى إلى انصراف التلميذة عـــن المـــادة التى تدرسها لها هذه المعلمة وعدم قناعتها بها لأنها غير مقتنعة أصلاً بمعلماتها. (جلال الدين، ١٤٢١هـ، ٧٧٠)

٢- الاعـــتماد فى طرق التدريس على الأسلوب النظرى البحت، أى أسلوب الإلقاء والمحاضرة وهى من طرق التدريس الشائعة فى مدارس ومعاهد تعليم البنات على الرغم من عقم هذه الطريقة وكثرة ما قيل فى أضرارها ومع ذلك ما زالت هى الطريقة الرئيسة فى التدريس.

٣ - لا تراعى طرق التدريس المتبعة الفروق الفردية بين الطالبات ولا تشجيعهن على المناقشة والحـــوار ولا على الإطلاع وارتياد المكتبة ولا تشجيعهن على التفاعل مع الأحداث الجارية فى المجتمع.

٤ – وكمـــا سبق وذكرنا لا تعتمد طرق التدريس المتبعة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس، مما يضعف من جودة العملية التعليمية.

سادساً: نظام التقويم والاختبارات

يقصـــد بـــنظام الـــتقويم هنا الطريقة المتبعة فى تقويم الطالبة داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة. ومما يؤخذ على نظام تقويم الطالبة من مشكلات تقلل من جودته ما يلى :

١ – اعـــتماد نظـــام الـــتقويم أساســـاً علـــى الأعمال التحريرية التى تقيس القدرة على الحفظ والاســـتظهار، وذلـــك من خلال اختبارات المقال التى لا تقيس إلا الجانب المعرفى فقط، وهـــذا الأمـــر شائع فى جميع المواد الدراسية، حتى المواد العملية نجد أن درجة تقييمها تنقسم بين اختبارات نظرية واختبارات عملية.

٢ – نـــدرة الاستعانة باختبارات الذكاء فى تقويم الطالبة سواء فى مراحل التعليم العام أو التعليم الجامعى، مع قلة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية كوسيلة لتقويم الطالبة، والتى يمكن من خلالها قياس الجانب المهارى أو الوجدانى عند الطالبة.

٣ – معظـــم نظم الامتحانات المتبعة فى مناهج تعليم البنات بالمملكة لا تقيس سوى قدرة الطالبة على تحصيل موضوعات الكتاب المقرر فقط، فهى لا تمس القراءة الخارجية للطالبة، ومن ثم فالطالبة غير مطالبة إلا بحفظ ما جاء فى الكتب المقررة فقط بهدف النجاح فى الامتحان دون الحاجة إلى التزود بالمعرفة أو القراءة الخارجية فى الكتب والمراجع، وهذا القصـــور موجـــود حتى فى امتحانات التعليم العالى والجامعى مما يطمس حب الاستطلاع والمعرفة عند الطالبات.

٤ – بالـــنظر إلـــى نظام التقويم المتبع فى مناهج تعليم البنات نجد أن الدور الوحيد الذى تحققه الاختبارات – فى جميع مراحل التعليم – هو تقرير نجاح أو رسوب الطالبة فى المقرر الذى تختـــبر فـــيه فقط، وهذا دور تقليدى للتقويم لا يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التى تـــنظر إلى عملية التقويم على أنها وسيلة للكشف عن مدى فاعلية طرق التدريس، والتقنيات الـــتربوية التى يستخدمها الأساتذة، ومدى ملاءمة المنهج لمستوى الطلاب ومتطلبات نموهم كمـــاً وكـــيفاً، كمـــا يجب أن تكشف عما يمكن أن يكون فى المنهج من ثغرات، حتى يمكن تحسينه وتطويره. (حنفى، ١٩٩٥، ١٦٨-١٧٣)

ومــن ثــم فإن نظام التقويم التقليدى المتبع لا يشمل جميع جوانب العملية التعليمية "ولا يناسب إدارة الجودة الشاملة لأنه يعتمد على تقويم المحصلة النهائية للعمل وهذا وحده لا يكفى... فالجودة الشاملة تعتمد على التقويم المستمر من أجل تحسين جودة العمل، فالاهتمام بالعمليات هو الأســاس ولــيس النتائج فقط، مع تحسين طرق ووسائل التعليم، بمعنى التقويم المستمر لكل عمل يقــوم بــه الطلــبة مع التفهم الشامل للاختلاف أو الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ"• (درباس، ١٩٩٤، ٣٨)

سابعاً : أعضاء هيئة التدريس

من أهم المشاكل التى كانت تواجه نظام تعليم البنات بالمملكة منذ فترة ليست ببعيدة مشكلة عــدم توفــر المعلمــة المواطنة القادرة على فهم الطالبة السعودية، والأقرب إلى معرفة أحوالها وظروفها وتأثيرات البيئة المحيطة عليها سواء فى البيت أو المجتمع•

ولكن هذه المشكلة قد تمكنت المملكة من التغلب عليها تدريجياً بإنشاء المعاهد والمؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلمة المواطنة، الأمر الذى شجع المملكة على اتباع سياسة السعودة لإحلال المعلمــة المواطــنة محــل المعلمات الأجنبيات فى جميع مراحل التعليم العام وفى جميع المواد الدراسية•

وأصبح معظم معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من المواطنات (السعوديات) هــذا باستثناء بعض المواد الدراسية التى ما زالت يوجد نسبة محدودة بين معلماتها من الأجنبيات وهى مادتى اللغة الإنجليزية والرياضيات ..... ولكنها فى طريقها لسعودتها•

ولكــن مــع ذلــك فما زال هناك بعض المشاكل التى تواجه نظام إعداد المعلمة ليس فى المملكة وحدها، بل فى كثير من الدول العربية عامة ودول الخليج العربى بصفة خاصة•

من أهم هذه المشاكل ما يلى : (الخطيب، الخطيب، ١٩٨٦، ١٩-٢٥)

١ - تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلم والتفاوت فى مستوى الإعداد :

ففى المملكة العربية السعودية يتم إعداد المعلمة على مستوى كليات التربية، وكليات البنات وعلــى مستوى كليات الآداب والعلوم والشريعة وبعض الكليات الجامعية الأخرى، بالإضافة إلى كلــيات أخــرى لإعداد المعلمة فى التخصصات النوعية مثل التربية الفنية أو الاقتصاد المنزلى والتفصيل والخياطة•

هـذا التـنوع فى مؤسسات الإعداد يترتب عليه تنوع فى مستوى ومحتوى برامج الإعداد ومدتهـا الزمنـية ونوع الشهادات التى تمنحها، "مما يضعف كثيراً من عوامل الانسجام والوحدة الفكرية بين أبناء الأمة الواحدة، كما يؤدى إلى اختلاف وتعدد الاتجاهات الشخصية للمعلمين التى غالباً ما تتأثر بالمناخ الثقافى والفكرى السائد فى مؤسسة التكوين التى يعد فيها المعلم، الأمر الذى تنعكس آثاره على الطالب نفسه". *(متولى، موسى، ١٩٩٦، ١٢-١٣)*

٢ – النمطية فى برامج إعداد وتدريب المعلم والمعلمة التقليدية :

وهذه من أبرز السلبيات فى برامج الإعداد حيث يتم اعتماد برنامج موحد لجميع الطالبات الملتحقات بهذه البرامج، يقدم فيه محتوى معرفى ومساقات دراسية موحدة، وشروط موحدة لقبول الطالـبات، وأسسـاً للنجاح، وطرقاً فى التقويم، ومتطلبات للتخرج، وعدداً من الساعات المعتمدة موحدة لجميع الطالبات.

هـذا علـى الـرغم مـن أن هناك فروقاً فردية بين الطالبات الملتحقات بهذه البرامج فى القـدرات والاسـتعدادات، كما أن الدور المتوقع من المعلمة القيام به يختلف من مدرسة لأخرى ويتطلب المرونة والتجديد والابتكار الذى يتنافى مع هذه النمطية.

٣ – عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلم فى المملكة :

فمعظـم الأهـداف المنصـوص علـيها فى لوائح كليات البنات أهداف تتصف بالشمول والعمومية مثل (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٩، ٨٨٣-٨٨٤) : إعداد المدرسات المؤهلات تأهيلاً علمـياً وتـربوياً عالياً لرفع مستوى التعليم فى المملكة، الإسهام فى حل المشكلات التربوية التى يواجهها المجتمع السعودى بوجه عام.....إلخ.

وهـنا نجد أن عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلم والمعلمة، يلقى ظلالاً من الشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أى هدف وبالتالى انعدام القدرة على تقويم أداء هذه المؤسسات للتأكد من مدى بلوغها للأهداف التى وجدت من أجلها.

٤ – الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة، وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة :

فمؤسسـات إعداد المعلم قبل الخدمة منفصلة تماماً عن مؤسسات تدريبه أثناء الخدمة ولا يوجـد تعـاون ولا تنسيق ولا تبادل خبرات بينهما. مما يشعر المعلمة بعدم التطابق بين الأفكار النظرية التى تعلمتها قبل الخدمة، والممارسات العملية أثناء الخدمة، فيؤدى ذلك إلى شعورها بعدم جدوى عملية الإعداد بالنسبة لها.

٥ - عـدم الاهـتمام بأعداد المعلمة العصرية (الكمبيوترية) : القادرة على التعامل مع وسائل الاتصـال الحديثة والسريعة كالكمبيوتر والإنترنيت حتى يمكنها أن تنقل هذه المعرفة إلى تلميذاتها فينتشر الوعى الكمبيوترى بينهن.

بالإضـافة إلى هذه المشاكل التى تواجه نظام إعداد المعلمة فى المملكة هناك مشاكل من نوع آخر تواجه تعليم الفتاة بسبب المعلمة المواطنة لعل من أهمها :

١ - تدنـى المستوى العلمى لبعض المعلمات وكذا تدنى مستوى إعدادهن المهنى، ولعل السبب فـى ذلك يرجع إلى نوعية الطالبة/ المعلمة (المدخلات) الملتحقة بكليات الإعداد، حيث أن معظم الطالبات يلتحقن بكليات الإعداد بسبب مجموعهن، وقد لا ترغبن فى العمل فى مهنة الـتدريس، فيترتـب علـى ذلك عدم اكتراثها بالمهنة، وعدم إجادتها لها، وإبداعها فيها، فينعكس ذلك على انخفاض مستواها العلمى والمهنى.

٢ - هناك بعض المعلمات يتم تعيينهن بعيداً عن أماكن إقامتهن مع ذويهم وأسرهم. ونظراً لأن ظروف الحياة بالمملكة تجعل من المستحيل أن تقيم المرأة بعيداً عن أهلها أو زوجها، مما يضطرها إلى التقدم بأجازة قد تطول، وقد تقصر حسب ظروفها، مما يسبب انقطاعها عن عملها وما يترتب على ذلك من خلل فى تدريس مادتها فى المدرسة التى تعمل بها.

وقد تتقدم المعلمة بطلب نقل يتم الموافقة عليه بدون توفير البديل لها، فيترك مكانها شاغراً ومادتها الدراسية تظل بدون تدريس، مما يؤدى إلى اضطراب العمل داخل المدرسة.

٣ - كثرة غياب المعلمات السعوديات لأسباب متعددة لعل من أهمها : (الداود، ١٩٩٨، ٢٠)

- مرض أحد أفراد الأسرة.
- غياب المسؤول عن توصيل المعلمة إلى المدرسة سواء كان الزوج أو غيره.
- وقوع خلاف بين المعلمة وزوجها قد يؤدى إلى تجاهلها وعدم اهتمامه بتوصيلها إلى عملها.
- تعطيل وسيلة النقل خصوصاً عندما يكون مقر العمل بعيداً
- هطول أمطار غزيرة أو وجود ضباب كثيف يعوقان الوصول إلى مقر العمل إذا كان بعيداً عن سكن المعلمة.

وكمـا هو واضح أنها أسباب ترتبط جميعها بظروف البيئة والمجتمع السعودى مما يترتب علـيه تعطـيل تدريس المقررات لفترات طويلة من العام الدراسى، مما يرهق التلميذات بعد ذلك عـندما تحاول المعلمة كثيرة الغياب تعويض هذا التعطيل بإعطائهن أجزاء كبيرة من المقرر فى

وقـت قصـير حـتى يمكنها إنهاء المقرر فى الوقت المحدد لذلك، فيؤثر ذلك على جودة وكفاءة العملية التعليمية.

كـل هذه المشاكل تواجه المعلمة فى مراحل التعليم العام، وإذا ما انتقلنا إلى معلمة التعليم العالى والجامعى للبنات بالمملكة نجدها أيضاً يكتنفها الكثير من المشكلات لعل من أهمها :

١ - **قلة عدد أعضاء هيئة التدريس من العنصر النسائى من المواطنات فى كليات البنات.**

فمعظم أعضاء هيئة التدريس ممن هن فى رتبة أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ من غير السعوديات (من الأجنبيات)، وهناك نسبة محدودة من المواطنات برتبة أستاذ مساعد – ولكن تحـاول المملكـة جـاهدة العمل على حل هذه المشكلة بإعداد كوادر من أعضاء هيئة التدريس السعوديات وإن كان ذلك يتطلب وقتاً طويلاً نوعاً ما، ولكنها قد خطت الخطوات الأولى والمتمثلة فى تعيين المعيدات المواطنات فى مختلف التخصصات.

٢ - **وإذا توفر أعضاء هيئة التدريس المواطنات فإنها تواجهها كثير من المشكلات من أهمها:**
قلة الخبرة العملية، والافتقار إلى التدريب والتعليم المستمر، وقلة التأهيل التربوى، وارتفاع نسبة الطالبات إلى المدرسات" (الداود، ١٤١٦هـ، ٢٦٩)

٣ - كمـا أن الاعـتماد على أعضاء هيئة التدريس الأجنبيات يعتبر مشكلة أخرى تواجه التعليم العالى للبنات نظراً لما تتعرض له الأجنبيات من مشكلات تتمثل فى عدم الاستقرار الأسرى وانعكـاس ذلـك على عملها، بالإضافة إلى استقالة بعضهن أو تركهن العمل فى الكلية لأى سـبب ممـا يسبب اضطراب وقلق وخلل فى الكلية يؤثر فى سير العمل وجودته، وتتأثر به الطالـبة نفسـها.. الأمر الذى يؤكد على أهمية إحلال العنصر الوطنى محل الأجنبى حفاظاً على استقرار العملية التعليمية.

هكـذا نجد أن الواقع الحالى لمعلمة تعليم البنات سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم الجامعى يواجهه كثير من المشاكل التى تقلل من جودة هذا البعد الهام فى أى عملية تعليمية الأمر الذى يستلزم ضرورة تطبيق معايير الجودة الشاملة عليها لرفع مستوى جودتها وكفاءتها.

ثامناً: المبانى المدرسية والتجهيزات المادية :

تمـثل المبانى المدرسية والتجهيزات المادية بعداً رئيساً مهماً فى تنفيذ أى عملية تعليمية بـنجاح. وتشـمل المـبانى والتجهيزات المادية جميع الإمكانات والمستلزمات المادية الأساسية

اللازمة لسير العملية التعليمية من معامل وتجهيزاتها وحجرات أعضاء هيئة التدريس وتجهيزاتها المختلفة – وغرف وقاعات الدراسة وما يجب أن يتوفر فيها من إضاءة وتهوية وسعة مناسبة لعدد الطالبات....إلخ.

وبنظرة فاحصة إلى واقع المبانى والتجهيزات المادية بمؤسسات تعليم البنات بالمملكة نجد أنها ما زالت تعانى من عجز ونقص شديد فى معظم المناطق سواء فى مراحل التعليم العام أو مرحلة التعليم الجامعى ويتمثل ذلك العجز فيما يلى :

١- معظم المبانى المدرسية غير صالحة للدراسة بها، إما بسبب ضيق مساحتها وعدم توفر الشروط الصحية بها، أو بسبب أنها لم تصمم خصيصاً لتكون مؤسسات تعليمية، فمعظم مدارس تعليم البنات- وخصوصاً فى المناطق الريفية – عبارة عن منازل تم استئجارها لتكون مدارس على الرغم من أنها غير مناسبة بالمرة حيث أنها مبنية من الحجر والطين، ولا تتوفر فيها مواصفات المبنى المدرسى سواء من حيث السعة أو التهوية أو الإضاءة، كما أن معظم حجراتها لا تصلح لتكون فصولاً دراسية. *(الحقيل، ١٩٩٦، ١١٥)*

وعلى الرغم من عدم مناسبتها اضطر المسؤولون لاستئجارها لتوصيل الخدمة التعليمية إلى كل طفل وطفلة بالمملكة عملاً بمبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين.

٢- حتى المبانى الحكومية التى أنشأتها الحكومة ، والتى أنشئت طبقاً للمواصفات المدرسية المناسبة لم يراع فى أغلبها الحاجة إلى التوسع والنمو فى المستقبل لمواجهة الزيادة فى عدد الطلاب الملتحقين بها. لذلك لما زاد عدد الطالبات، كان ذلك على حساب بعض مرافق المدرسة، حيث تم تحويل بعض حجرات الأنشطة أو كلها إلى فصول دراسية وبناء حجرات إضافية فى الأفنية والملاعب، وبذلك ازدحم المبنى من جهة وفقدت المدارس مرافقها وملاعبها من جهة أخرى حتى أصبح المبنى بهذه الصورة لا يفى بكل حاجات العملية التعليمية. (الحقيل، ١٩٩٦، ١١٥)

٣- وبالنسبة للمكتبات الموجودة فى مدارس البنات وكلياتها فمعظمها مكتبات هزيلة جداً، وإذا زودت بعض المدارس أو الكليات بالكتب، نجدها تظل مكدسة فى المستودع ولا يستفاد منها بسبب عدم توفر مكان خاص بالمكتبة.

٤- وكذلك الحال بالنسبة للوسائل التعليمية، فإذا توفرت لم يتوفر المكان المناسب لعرضها فتبقى مخزنة فى كراتينها ويتم إجراء جرد سنوى عليها فقط دون محاولة الاستفادة منها.

٥- وليســت المعــامل بأحســن حالاً من المكتبات، فإذا توفر المعمل بتجهيزاته، لم يتوفر أمين المعمل الذى يستطيع أن يقوم بتشغيله والمحافظة عليه وعلى ما فيه من خامات وأدوات.

كل هذه الأمور تؤكد عدم كفاية التجهيزات المادية بمدارس وكليات البنات الأمر الذى يؤثر على جودة وكفاءة العملية التعليمية بهذه المؤسسات.

وإيمانــاً مــن المسؤولين عن التعليم بالمملكة العربية السعودية بأهمية هذا البعد الهام، فقد رصــدت المملكة جزءاً كبيراً من ميزانياتها لتوفير هذه التجهيزات، ولكنها ظلت حبيسة المخازن ولا تجد من يقوم بتشغيلها من أمناء معامل أو أمناء مكتبة.....إلخ.

هكذا من خلال العرض السابق لواقع مدخلات نظام تعليم البنات بالمملكة، اتضح ان هناك الكثــير من المآخذ التى تقلل من جودة هذه المدخلات خاصة، والنظام عامة... الأمر الذى يدعم فكرة تطبيق معايير الجودة الشاملة على هذه المدخلات للارتقاء بمستوى جودتها.

ثانياً : مفهوم الجودة الشاملة وأهم معاييرها

الجودة الشاملة Total quality والتعليم :

الجودة الشاملة من الأساليب الإدارية الحديثة التى تسللت إلى مجال التعليم من الصناعة. فقــط ظهــر هــذا المفهوم أساساً فى مجال الصناعة، وأثبت فاعليته فى تحسين جودة المنتجات الصــناعية علــى اختلاف أنواعها، ونظراً لما يمتلكه هذا الأسلوب الإدارى الحديث من قدرات وإمكانــات هائلة لتحسين جودة المنتج فقد أمكن الاستفادة منه فى مجال الخدمات والتى من أهمها التعليم.

فوفقاً لأسلوب الجودة الشاملة فإن تحسين جودة الإنتاج تتحقق من خلال التعرف أولاً على احتياجات المستهلك (المستفيد) من السلع المنتجة والمواصفات التى ينبغى توافرها فى المنتج، ثم محاولة تلبية هذه الاحتياجات بأعلى مستوى ممكن وذلك لإرضاء العميل.

ويــتحقق هــذا من خلال الاستغلال الأمثل لجميع الإمكانات والموارد المتوفرة للمؤسسة، وزيــادة فعالــية وكفــاءة وإنتاجية جميع العاملين فى المؤسسة ، وذلك بإشعارهم بمسئوليتهم فى تحقــيق هذه الجودة بالتعاون فيما بينهم جميعاً، فيصبح العمل تعاونى جماعيا وليس فرديا، بحيث يتحقق كل هذا بأقل التكاليف.

لذلــك نجــد أن الجــودة الشاملة نظام فعال يقوم على فلسفة إرضاء العميل كهدف أولى للمؤسسات، والمقصود بالعميل هنا الأشخاص المستفيدون بالخدمة أو المنتج.

وقــد ذاع صيت هذا الاتجاه الحديث فى مجال التعليم فى تسعينيات القرن العشرين، حيث يقال أن عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة، "ويشير مفهوم الجودة الشاملة إلى ثقافة جديدة فى الــتعامل مــع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة، ليس فقط لضمان المنتج، بل أيضاً – وهذا هو الأهم – جودة العملية التى يتم من خلالها المنتج". *(البيلاوى، ١٩٩٦، ٤)*

لذلــك فــإن جودة أى مؤسسة تعليمية تتحقــق عن طريق : تنمية البرامج والخدمات التى تقابل حاجات المستفيدين (أى الطلاب والمجتمع)، والتأكد من إنتاجية الفرد أى أن كل فرد لديه من الإمكانات الأساسية الضرورية اللازمة لأداء عمله بطريقة ملائمة، وبالأدوات الملائمة بحيث يــتم إنتاج المنتج أو الخدمة التى تشبع رغبات المستفيدين باستمرار. **(Jerme, 1995, 5, Voehl, 1995, 31)**

ويقصــد بالمنــتج فــى التعليم مخرجات النظام التعليمى. وطبقاً لهدف البحث الحالى فإن المنــتج هــنا هم الطالبات خريجات نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية سواء خريجات التعليم العام أو التعليم العالى والجامعى.

مفهوم الجودة الشاملة :

ولقد تعددت وتنوعت مفاهيم الجودة الشاملة وكثرت الأدبيات التى تناولت هذا المفهوم **(منها علــى سبيل المثال لا الحصر: البيلاوى، ١٩٩٦، ٥٠٤، ويح، ١٩٩٩، ٦١-٦٨، درباس، ١٩٩٤، ١٩-٢١، أبو ســعده، عــبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٣٩-١٤١، Voehl, 1995, 31)** وجميعها تؤكد على أن الجودة الشاملة هى:

- الامتياز والتفوق في أداء الأعمال بما يؤدى إلى أفضل منتج ممكن.
- أن يــتم أداء الأعمــال فــى ضوء مجموعة من الصفات والخواص التى تمثل ملامح المنتج المطلوب توفيره.
- تترجم هذه الخصائص إلى معايير وأسس يعتمد عليها العمل.
- يتم تحديد هذه الخواص والمعايير من قبل العملاء أنفسهم (أى المستفيدون من الخدمة).
- يعــتمد العمل وفقاً لمفهوم الجودة على مجهود كل فرد فى المؤسسة وإحساسه بمسئوليته عن تحقيق جودة العمل داخل المؤسسة فى إطار العمل الجماعى التعاونى.

- تمتد الجودة لتشمل فى نطاق اهتمامها جميع مكونات النظام من مدخلات ومخرجات (أهداف) وعمليات وأنشطة.

وبتطبيق خلاصة مفاهيم الجودة الشاملة السابق تحديدها على النظام التعليمى نجد أن مفهوم الجودة الشاملة فى التعليم يتحقق من خلال :

- تحسين نوعية المنتج من النظام التعليمى (المخرجات) بحيث تتلاءم مع احتياجات العملاء (المستفيدون من الخدمة التعليمية) وفقاً للمعايير التى حددها العملاء أنفسهم.
- شمول الجودة لجميع مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمى.
- مسؤولية كل فرد داخل المؤسسة التعليمية عن جودة عمله وكذا جودة الأعمال الجماعية.

فى ضوء ما سبق يمكن تعريف الجودة الشاملة لنظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية تعريفاً إجرائياً بأنها تعنى : "ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة التعليمية المقدمة (والمتمثلة فى البرامج التعليمية التى تقدم فى نظام تعليم البنات فى المملكة) إلى مواصفات ومعايير محددة تكون بمثابة أسس ومؤشرات وموجهات للتحسين والتطوير المستمر لهذا النظام بمدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، بحيث تصل به إلى درجة من التميز والتفوق تجعله يتوافق مع احتياجات سوق العمل، بما يشمله دوماً من متغيرات، على أن يتم تحقيق ذلك فى إطار من العمل التعاونى بين جميع العاملين فى المؤسسات التعليمية المختصة بتعليم البنات فى المملكة".

إذا كان الأمر كذلك فما هى معايير الجودة الشاملة فى التعليم عامة، وفى نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية خاصة؟

معايير الجودة الشاملة :

للحكم على جودة المنتج (المخرجات) من أى نظام – طبقاً لنظام الجودة الشاملة – لابد من وجود مجموعة من المعايير تكون بمثابة خصائص ومواصفات للمنتج الجيد.

وقد أدركت الدول الصناعية الكبرى أهمية هذا البعد منذ سبعينيات القرن العشرين فوضعت عدة معايير لأداء نظم الجودة أطلقوا عليها (Iso 9000) أى المنظمة الدولية لتوحيد القياس "International Standard of organization".

وقد استهدفت هذه المنظمة وضع مجموعة من المعايير والأسس الدولية للجودة، تكون بمثابة محكات للحكم على جودة المنتجات الصناعية، وقد نجح هذا النظام الدولى للمعايير Iso

9000 نجاحـــاً كبيراً فى مجال الصناعة، وتبنته معظم الشركات والمؤسسات الصناعية الكبرى ليحقق لها التميز والتفوق• (أبو سعده عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٥٧)

ثـــم امتدت هذه المعايير الدولية للجودة Iso 9000 من مجال الصناعة إلى مجال الخدمات ومـــنها التعلـــيم، وأصـــبح تطبـــيقها فى مجال التعليم هدفاً أولياً لأى مؤسسة تعليمية تريد التميز والتفوق فى سوق العمل وتريد قبول الرأى العام لخريجيها• (نصر الله، ١٩٩٥، ١٤٠)

وقد وجد من بين عشرين معياراً عالمياً للجودة تستخدم فى نظام Iso 9000 أن هناك أحد عشر معياراً ذات صلة وثيقة بمجال التعليم والتدريب وهى : (Freeman, Voehl, *1994*, 277)

١ – مسئولية الإدارة•
٢ – نظام الجودة•
٣ – مراجعة العقد•
٤ – تصميم البرامج•
٥ – الشراء•
٦ – المراقبة والمتابعة المستمرة للعملية التعليمية.
٧ – مراقبة المنتج غير المطابق للمواصفات.
٨ – الإجراءات التصحيحية•
٩ – سجلات الجودة•
١٠– التدريب•
١١– المتابعة المستمرة للخريجين أثناء الخدمة.

وهـــذا يعـــنى أن أنظمة الجودة داخل المؤسسات التعليمية تفترض أن يكون هناك معايير مـــتفق عليها يتم من خلالها إعداد المنتج (الطالبات الملتحقات بنظام تعليم البنات بالمملكة)، وهذه المعايـــير لابد وأن تكون شاملة، بحيث تغطى كل ما يتصل بمدخلات وعمليات ومخرجات نظام تعليم البنات بالمملكة فى جميع مؤسساته وذلك لضمان إقامة نظام الجودة داخلها•

ولكـــى تتبـــنى مؤسسات تعليم البنات بالمملكة معايير الجودة هذه وتطبقها بنجاح لابد وأن تحدد مسبقاً الهدف الذى تريد تحقيقه•

وفى هذا الإطار فإن أهم أهداف نظام تعليم البنات بالمملكة يتمثل فى الآتى :

- الوصـــول إلـــى أفضـــل بـــرامج إعداد ممكنة للفتاة فى المملكة بحيث تسهم فى إعداد المرأة السـعودية القادرة على خوض غمار التقدم والتطور الحادث فى شتى المجالات حتى يمكنها القيام بدورها الإيجابى فى تنمية مجتمعها•
- الوصـــول إلى أعلى مستوى ممكن فى الإعداد والمحافظة عليه والتجديد والابتكار فيه• (ويح، ١٩٩٩، ١٠٦)

- تحقـــيق الاســـم والسمعة الطيبة "التميز" وتحقيق رغبات وتوقعات العملاء باستمرار. (هلال، ١٩٩٦، ١٩٠)

وبعـــد تحديـــد الهـــدف الرئيس لنظام إعداد البنات بالمملكة يتم الاتفاق على تحديد الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف بطريقة واضحة وصحيحة.

ومـــن ثـــم يمكن تطبيق معايير الجودة السابقة Iso 9000 على نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية لضمان إقامة نظام الجودة داخله، ويتم ذلك على النحو التالى :

المعيار الأول : مسئولية الإدارة Management Responsibility

الجهاز الإدارى فى أى مؤسسة هو بمثابة الدينامو المحرك لهذه المؤسسة، فعلى قدر كفاءة هذا الجهاز وجودته تتوقف جودة وكفاءة وفعالية النظام داخل المؤسسة.

وهـــذا أصـــدق ما يكون فى مجال المؤسسات التعليمية. فالإدارة التعليمية الناجحة تعنى تعلـــيماً ناجحـــاً. لأنهـــا تنمى ملكات التخيل والإبداع والتطوير، ومن ثم فهى الأساس فى التقدم الإنسانى والتغيير الذى يستهدف تحقيق التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المرغوبة". (الخالدى، ١٤٢٠هـ، ١٣)

وتطبـــيق نظام الجودة الشاملة من شأنه أن يساهم بدرجة كبيرة فى نجاح الإدارة. ويعكس هـــذا المعـــيار مســـؤولية الجهاز الإدارى فى أى مؤسسة تعليمية فى تطبيق نظام الجودة داخل المؤسســـة. فالإدارة هى المسؤولة عن تطبيق نظام الجودة والرقابة عليه واتخاذ كافة الإجراءات الضرورية لتكون سياسة الجودة مفهومه للجميع حتى يسهل استخدامها.

وتقـــوم الإدارة بمســـئوليتها فـــى تطبـــيق سياسة الجودة الشاملة داخل المؤسسة وفقاً لعدة مستويات (مهام أو وظائف) وهى : (فرمان، ١٩٩٥، ٢٦)

(أ) التصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة.

(ب) تحديد الإجراءات .

(ج) مراجعة الجودة .

المستوى الأول : التصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة

يجـــب علـــى إدارة مؤسســـات تعليم البنات بالمملكة أن تعلن بشكل واضح وصريح عن سياســـتها تجاه توكيد الجودة، حتى تكون هذه السياسة فاعلة وحتى يسهل على كل العاملين فهمها وتطبيقها.

ويجب أن يتضمن التصريح النقاط التالية : *(فرمان، ١٩٩٥، ٢٦)*

- من المسئول عن إقامة نظام الجودة وإدارته.
- من المسئول عن مراقبة ومراجعة النظام من جانب الإدارة.
- ما الكيفية التى يتم بها مراقبة ومراجعة النظام.
- ما الأعباء/المهام التى يتم صياغة إجراءات محددة لها.
- ما الكيفية التى يتم بها مراقبة تنفيذ تلك الإجراءات.
- ما كيفية تصحيح الإخفاق فى الالتزام بالإجراءات.

علـى أن يـتم ذلك بشكل رسمى فى صورة بيان يوضح هذه التصريحات ويوضح مدى تمسـك الإدارة بـالجودة والأهداف التى تسعى الإدارة لتحقيقها فى هذا الإطار. ويعمم ذلك على كافة العاملين بالمؤسسة من أعضاء هيئة تدريس وإداريين ومطالبتهم بالالتزام بها.

وسـوف يؤدى هذا بدون شك إلى أن جميع المشاركين فى المنظومة التعليمية على جميع المسـتويات سيكونون على علم تام بوظائفهم وأعمالهم المحددة بطريقة واضحة ومضبوطة، كما سيكونون على وعى بثقافة الجودة المطلوب تطبيقها.

المستوى الثانى : تحديد الإجراءات

ينبغى على إدارة مؤسسات تعليم البنات بالمملكة أن تحدد الوظائف والمهام التى تؤثر على الأداء وعلى الخدمة التعليمية المقدمة بصورة رئيسية، ومن ثم تؤثر على جودة المؤسسة.

ومن أهم هذه المهام ما يلى :

- وضـع السياسـة العامة بمؤسسات تعليم البنات فيما يتعلق بالأهداف، وشروط قبول وتسجيل الطالبات، ومتابعة تقدمهن وإنجازاتهن.
- تخطـيط وتصـميم المناهج والمقررات الدراسية الملائمة للبنات بمراحل التعليم المختلفة فى ضوء احتياجات التنمية فى المجتمع السعودى والمتغيرات العالمية.
- تحديد أساليب التقويم والمتابعة المستمرة الملائمة لجودة عناصر النظام.
- تعلـيم وتوجـيه العامليـن بمؤسسـات تعليم البنات بالمملكة وتدريبهم على أسلوب التحسين والـتطوير المسـتمرين ، وذلك من خلال تزويدهم بالقيم والاتجاهات الأساسية اللازمة لخلق المناخ المناسب لهذا التطوير.

- التطوير المهنى لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس والكليات بصفة مستمرة.
- توفير مصادر المعرفة وموارد التعليم.
- اختيار وتعيين العاملين.
- وضع الخطط البحثية.

كما ينبغى تحديد الإجراءات الخاصة بالمهام السابقة، وكيفية التخطيط لها، والوقت المستخدم فى تنفيذها وأيضاً تحديد المسؤول عن تنفيذ كل مهمة، بحيث يتم ذلك بصورة واضحة ومنتظمة.

المستوى الثالث : مراجعة الجودة

وهذه هى الوظيفة النهائية لمسئولية الإدارة وهى مراجعة أنظمة الجودة داخل المؤسسة للتحقق من فاعلية نظام إدارة الجودة ومدى وفائه بمتطلبات نظام Iso 9000.

وتأخذ هذه المراجعة عدة أنواع : (العبادى، ١٩٩٧، ٢٥٢، ٢٥٣)

فقد تكون مراجعة داخلية، أى داخل مؤسسات تعليم البنات ذاتها، بأن يقوم فريق مختص بمراجعة نظام إدارة الجودة فى كافة أوجه النشاط بالمنشأة، وإبلاغ نتائج هذه المراجعة للسلطات الإدارية المسؤولة داخل المنشأة.

وقد تكون مراجعة خارجية وذلك عن طريق لجان أو فرق زائرة تشكل من أساتذة وخبراء فى مجال تعليم البنات، بحيث تكون هذه اللجان تحت إشراف الرئاسة العامة لتعليم البنات وتنحصر مسؤولياتها فى تقويم الأداء داخل مؤسسات تعليم البنات من جميع النواحى.

- وبعد إجراء المراجعات يتم كتابة تقرير واضح عن نتائجها ويقدم هذا التقرير من قبل الإدارة بحيث يوضح فيه البيانات والمعلومات اللازمة للتأكد من أن سياسة الجودة يتم تنفيذها داخل مؤسسات تعليم البنات، ويوضح أيضاً نقاط الضعف التى تحتاج إلى إصلاح أو تطوير.

المعيار الثانى : نظام الجودة

يقصد بهذا المعيار الخطة التى يتبعها نظام تعليم البنات فى المملكة لإعداد المنتج ذى المواصفات المطابقة لمتطلبات الجودة بحيث يحقق رضا العميل. ويستلزم ذلك تهيئة كافة الموارد والإمكانات والعمليات والإجراءات المطلوبة لتحقيق ذلك.

معنى ذلك أن نظام الجودة – طبقاً لما أشارت إليه المواصفات الدولية –يتضمن مجموعة جوانب أساسية تشمل الآتى : (فرمان، ١٩٩٥، ٤٥)

- كيفية التعرف على احتياجات سوق العمل من الخريجات ومواصفاتهن.
- كيفية تحويل الاحتياجات إلى مواصفات للمنهج أو المقرر الدراسى.
- كيفية اختيار الدراسات وتقديم المشورة لهم.
- كيفية تقييم إنجاز الدراسات ومراقبة تقدمهن الدراسى والمتابعة المستمرة لهن.
- كيفية اختيار أعضاء هيئة التدريس والتنمية المهنية لهم.
- كيفية وضع خطة للتطوير والتحديث الدائم للمعلمين والمدربين.
- كيفية تقييم المقررات الدراسية.

وهذه الجوانب جميعاً تغطى المنظومة الرئيسية لأى نظام تعليمى بأبعاده المختلفة والمتمثلة فـــى المدخلات والمخرجات والعمليات، وكما هو واضح أن هذه الجوانب تؤثر مباشرة فى جودة المنتج.

معـــنى ذلك أن نجاح نظام الجودة داخل نظام تعليم البنات بالمملكة يعتمد أساساً على جودة عناصره الرئيسية وهى المدخلات – العمليات – المخرجات – التغذية الراجعة.

المعيار الثالث : مراجعة العقد

مصـــطلح العقـــد هذا مأخوذ من Iso 9000 وهو يعنى أن أى التزام من قبل المؤسسات التعليمية لإعداد منتج معين (خريج) يفى بمتطلبات العميل (المجتمع)، لابد وأن يأخذ صورة عقد يوضـــح الشـــروط التى يجب تحقيقها فى المنتج حتى تستثمر المؤسسات التعليمية كافة إمكانياتها المادية والبشرية لتحقيق هذه الشروط.

ولذلـــك فإن نظام الجودة عند تطبيقه لهذا المعيار على نظام تعليم البنات بالمملكة لابد وأن يراعى الآتى : (ويح، ١٩٩٩، ١١٤)

- التأكد من تحديد متطلبات العملاء ودعمها بالمستندات بشكل واف.
- الأخذ فى الاعتبار أن العميل قد يغير من متطلباته تبعاً لاختلاف المتغيرات المحيطة.
- التأكد من أن لدى مؤسسات تعليم البنات بالمملكة الموارد الكافية سواء كانت مادية أو بشرية للوفاء بشروط العقد. وأهم هذه الموارد ما يلى :

* أعضـــاء هيئة التدريس فى كافة التخصصات، بحيث تكون على درجة عالية من الجودة والكفاءة.
* الجهاز الإدارى الكفء الذى يشعر كل فرد فيه بمسئوليته عن سير العمل ، ويقوم بهذه المسؤولية فى إطار من العمل الجماعى التعاونى.
* كافـــة الموارد والإمكانات المادية اللازمة من مبانى وتجهيزات وقاعات للدراسة ومكتبة ومعـــامل ومعيـــنات وخدمـــات مساعدة ، بحيث يكون كل هذه الموارد مناسبة لأعداد الطلاب واحتياجاتهم التعليمية.
* نظـــام دقـــيق لقبول وتسجيل الطالبات ثم متابعتهن وتقويمهن قبل وأثناء وبعد انتهاء كل عام دراسى.

وبذلـــك وفـــى ضـــوء التأكد من جودة الأبعاد السابقة، وتوفرها يمكن لنظام تعليم البنات بالمملكـــة أن يضـــمن الوفاء بمتطلبات العميل (المجتمع) من منتج (خريجات) يتوفر فيه الشروط والخصائص المطلوبة.

المعيار الرابع : تصميم برامج التكوين

وهذا المعيار يعنى أنه على نظام تعليم البنات بالمملكة وبعد أن يحدد الشروط والمواصفات المطلوب توفرها فى المنتج لإرضاء العميل، أن يقوم بتصميم برامج لإعداد البنات مناسبة للوفاء بهذه الشروط.

ثـــم يقـــوم بالتخطـــيط لتنفيذ هذه البرامج بحيث يشمل التخطيط كل ما يتم استخدامه لتلبية احتياجات العميل ويشمل ذلك ما يلى : (Ralph, Dauglas, 1994, 291)

خطـــط المـــنهج – أساليب التقييم – خطط المقرر الدراسى – أماكن الدراسة – المعينات التعليمية – الأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية – مواد التعليم

وهناك عدة معايير لجودة تصميم برامج الأعداد تتمثل فيما يلى : (Donaldson, *1994*, 102-110)

١- الأهداف والمنهج :

- أن تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلومة للمحاضرين والطلاب.
- أن تكون الأهداف والموضوعات مرتبطة باحتياجات الطلاب والمجتمع.

- أن يكون المنهج فى أى تخصص معداً إعداداً جيداً بحيث يكسب الطلاب المهارات المطلوب.
- أن يواكب المنهج أحدث التغيرات فى مجال العلم والمعرفة٠

٢- تصميم المنهج ومراجعته :

- أن يصـــمم المـــنهج ليلـــبى احتـــياجات الطلاب ويراعى ظروفهم من حيث : الموضوعات الدراســـية، طـــول المقـــرر، وقت الدراسة ومكان حدوث التعلم – طرق التعلم التى تناسب الطلاب... إلخ٠
- أن يساعد المنهج الطلاب على التعلم الذاتى٠
- أن يتم مراجعة المنهج باستمرار وذلك للتأكد من مدى ملاءمته لاحتياجات الطلاب والمجتمع٠

٣- تنظيم المقرر :

- يجب توخى الدقة والجدية فى تنفيذ المقررات الدراسية٠
- أن تكون المقررات الدراسية مترابطة وواضحة ومنتظمة فى عرضها للطلاب٠
- يتم تنظيم المقررات الدراسية بالتعاون مع الخبراء وأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة٠
- لتقييم المقرر الدراسى يعتمد على التغذية المرتدة من قبل الطلاب والمحاضرين بالمؤسسة٠

المعيار الخامس : الشراء

يقصـــد بالشراء وفقاً لمعايير Iso 9000 أن تحصل المؤسسة التعليمية على كل ما تحتاج إلـــيه من إمكانات لازمة لإنتاج الخدمة التى تقدمها بالمواصفات التى ترضى العميل، ويشمل ذلك التجهـــيزات والأدوات والمـــوارد ومواد التعلم Learning materials والخبرات والمشورة .. وغيرها٠

ويجـــب تطبـــيق معايير جودة الشراء على كل هذه العناصر حتى نضمن جودة المؤسسة ككل، لأن جودة العمل داخل المؤسسة يعتمد على جودة وكفاءة عملية الشراء، فهى المسؤولة عن توفـــير مـــا يحـــتاج إلـــيه العمـــل مـــن موارد وإمكانات بالكمية المناسبة وفى الوقت المناسب، وبالمواصفات المطلوبة وبالسعر المناسب٠

المعيار السادس : المراقبة والمتابعة المستمرة لجودة العملية التعليمية :

المقصـــود بالمـــتابعة هـــنا تقويم ومراقبة جميع عناصر المنظومة التعليمية (المدخلات-العملـــيات-المخرجات) للتأكد من جودتها جميعاً، أى جودة المدخلات وكفايتها وكفاءة التفاعلات

والأنشـــطة، والتأكد من أنها تسير في الطريق الطبيعي الذى خطط لها مما يؤدى في النهاية إلى ضمان جودة المخرجات التعليمية وتوفر المواصفات التي يحددها العملاء فيها.

والهـــدف مـــن عملية المتابعة والرقابة هذه اكتشاف ما يعترض سير العمل من مشكلات وسلبيات وانحرافات والوقوف على أسبابها، والعمل على إزالتها وعلاجها بأسلوب علمي.

وللاســـتفادة من هذا المعيار في تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة فلابد من دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام، وتحديد جوانب القوة والضعف فيه، لمعرفة أى من هذه المدخـــلات والعمليات في حاجة لتحسين وتطوير مستمر حتى نضمن تحقيق الجودة الشاملة لهذا النظام .

المعيار السابع : مراقبة المنتج غير المطابق للمواصفات

الهـــدف الرئـــيس للجودة الشاملة هو تحقيق التميز والتفوق أى "تمتع المنتج بتميز ملحوظ علـــى غـــيره من المنتجات المماثلة مما يجعله في المرتبة الأولى، ومن ثم يطلبه المستهلك دون غيره لتميزه بالجودة". (أبو سعده، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٦٦)

ولذلك فمن أهم معايير الجودة الشاملة في مجال التعليم عامة وتعليم البنات بالمملكة العربية الســـعودية خاصـــة هـــو التأكد من أن مخرجات هذا التعليم من الخريجين والخريجات يتمتعون بالتميز .

وهذا يتطلب البحث عما يجعلهم في المرتبة الأولى بين من يماثلهم في سوق العمل، وذلك بدراسة نواحى التميز المطلوبة لتأهيل الخريج وفقاً لها، والعمل على تطوير المنتج غير المطابق للمواصفات إلى منتج مؤهل ومناسب لما هو مطلوب.

ممـــا يجعل عارضى الوظائف يطلبونهم لما يتميزون به من مواصفات ومعارف وتدريب على أعلى تقنيات العصر في مجال تخصصهم.

وهذا يستلزم المراجعة والتقويم والمتابعة المستمرة لجميع جوانب العملية التعليمية لإحداث التعديل المطلوب أولاً بأول واكتشاف نقاط الخلل الموجودة وعلاجها.

المعيار الثامن : الإجراءات التصحيحية

يرتـــبط هذا المعيار بالمعيار السابق حيث إنه يتعلق بتصحيح الأخطاء الموجودة في المنتج بهـــدف عـــدم تخـــريج منتج غير مطابق للمواصفات، وهذا من أهم سمات الإدارة بالجودة، فمن

طـريق المراجعة والتقويم المستمر يتم الكشف عن الخلل وتصحيحه ليس هذا فقط، بل والبحث عن السبب الجذرى لحدوث هذه الأخطاء وإزالتها لمنع حدوثها مرة أخرى والوقاية منها، فهو هنا يعالج المشكلة من جذورها.

وهذا الإجراء التصحيحى هو لب توكيد الجودة الذى يقوم على :

- تصحيح أى مشكلة ملحة متعلقة بعدم الاستجابة لنظام توكيد الجودة.
- التحرى عن سبب عدم الاستجابة لمنع حدوثه مرة أخرى.

وهكـذا فـإن الإجـراء التصحيحى يؤدى -بالإضافة إلى تصحيح أى مشكلة ملحة – إلى إجراءات تعديلية، وهو جزء من الطبيعة التطويرية لأنظمة توكيد الجودة.

وللاسـتفادة مـن هذا المعيار فى تطوير وتحسين نظام تعليم البنات بالمملكة، يجب اتخاذ الإجراءات التالية ووضعها موضع التنفيذ :

- تشكيل فرق عمل داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة لدراسة المشكلات الخاصة بنظام تعليم البنات وتقديم المقترحات اللازمة ودراسة هذه المقترحات.
- إتاحـة الفرصـة لجميع العاملين بمؤسسات تعليم البنات من أعضاء هيئة تدريس وإداريين، لإبداء الرأى فى أساليب تصحيح الأخطاء كل فى موقعه، وكذا الوقاية منها.
- التعلـيم والتدريب المستمر للمسئولين داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المطلوبة.
- الأخـذ فـى الاعتـبار الأهمـية الكبيرة للتغذية الراجعة للمساهمة فى البدء فى الإجراءات التصحيحية لمشكلات النظام نتيجة عرض النتائج على الأطراف المعنية بها.
- اتخـاذ القـرارات السريعة لمواجهة القصور الذى يتم اكتشافه فى نظام تعليم البنات بالمملكة سواء فى مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته.

المعيار التاسع : سجلات الجودة للعملية التعليمية

يقصـد بسـجلات الجـودة وفقاً لنظام Iso 9000 تحديد وتجميع وفهرسة وتسجيل جميع البـيانات والمعلومات المتعلقة بالعمل فى المؤسسة التعليمية، والاحتفاظ بها فى سجلات تكون فى متناول اليد تعرف بسجلات الجودة. وفائدة هذه السجلات أنها تتيح الفرصة لمراجعة الإجراءات وفقاً للمعايير المطلوبة فى أى وقت وبسرعة.

وأى مؤسسة تعليمية تكون فى حاجة إلى وجود نظام دقيق للتسجيل تحتفظ فيه ببياناتها الأساسية كسجلات للجودة وتتمثل هذه البيانات فيما يلى :

- سجلات للطلاب توضح المقررات الدراسية التى تمت دراستها، والاختبارات التى تم إجراؤها، والنتائج التى تم الحصول عليها (وهو ما يعرف بالسجل الأكاديمى للطالب)٠
- سجلات لأعضاء هيئة التدريس توضح مؤهلاتهم وتقييماتهم وأنشطتهم المختلفة (بطاقات تعريف)٠
- سجلات تصميم المقررات الدراسية (أى توصيف المقررات)، لبيان مدى مطابقتها لاحتياجات السوق٠

ولضمان جودة هذه السجلات ينبغى أن تتصف بما يلى : *(فرمان، ١٩٩٥، ١٠١)*

- أن تكون واضحة٠
- يسهل التعرف عليها٠
- يمكن استرجاعها بسهولة عند الحاجة٠
- لها فترة استبقاء محددة٠

وهنا تظهر أهمية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات فى توفير هذه السجلات بصورة دقيقة ومنظمة ومستوفاة لجميع البيانات ، وذلك فى صورة ملفات (فايلات) Files أو قرص Disk (دائرة أو إطار) تسجل فى برنامج على الكمبيوتر ، بحيث يسهل استدعاؤها بسرعة عند الحاجة إليها٠

المعيار العاشر : التدريب

يعتبر التدريب أحد المعايير الأساسية التى تؤكد عليها إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية، وذلك لمواجهة أى تعديل، أو تطوير فى أساليب العمل داخل المؤسسة، وكذلك لمسايرة التغيرات التكنولوجية والتقنية الأكثر تقدماً٠

ولكى يكون التدريب فعالاً يجب مراعاة ما يلى : *(عبد المحسن، ١٩٩٦، ١٣٧)*

- أن يكون التدريب على الجودة عملية مستمرة حتى تستطيع المؤسسة مواجهة أى تغيرات تطرأ فى البيئة المحيطة بها٠
- أن يكون التدريب مخططاً، ويسعى إلى تحقيق أهداف محددة٠

وتكمن أهمية عملية التدريب فى تدريب الأفراد داخل المؤسسة على مهارات إدارة الجودة الشـــاملة، ومهارات المراقبة والمتابعة، وأيضاً توجيه الأفراد الجدد وتقييم أدائهم بهدف الوصول بكفاءة العمليات فى مختلف نواحى النشاط بالمؤسسة إلى أعلى درجة ممكنة. (ريتشى، ١٩٩٩، ٢٤)

المعيار الحادى عشر : المتابعة المستمرة للخريجين

يعتبر هذا المعيار من المعايير الهامة فى نظام الإدارة بالجودة الشاملة. وتكمن أهميته فى مواجهـــة الانفجار المعرفى والثورة المعلوماتية والتغير السريع فى جميع المجالات، الأمر الذى يجعـــل محتوى الخبرات والمعلومات والمعارف التى تقدم للطالبات داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة قديمة وغير ملائمة لروح العصر بعد فترة قصيرة. ومن هنا تأتى أهمية هذا المعيار.

فمـــن خـــلال المتابعة المستمرة للخريجات فى أماكن عملهن، يمكن التعرف على جوانب نظـــام الإعداد التى تحتاج إلى تجديد وتعديل مستمرين بما يتناسب مع روح العصر، كذلك يمكن اكتشـــاف نقـــاط الضـــعف فى نظام تعليم البنات بالمملكة والتى يظهرها سوق العمل حتى يمكن علاجها.

ومن ثم فهذه المتابعة تعتبر عاملاً فعالاً لتعديل وتطوير نظام الإعداد داخل مؤسسات تعليم البنات بمختلف مستوياتها بما يجعله قادراً على ملاحقة الثورة المعلوماتية التى لا تتوقف.

ثالثاً : تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة :

بالـــرجوع إلـــى واقع نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية بأبعاده المختلفة – كما رصـــدها البحث الحالى فى الجزء الأول منه– نجد أن هناك الكثير من أوجه القصور التى تحول دون جودته، الأمر الذى يجعله فى حاجة إلى تطوير وتحديث ليفى بدوره فى تخريج منتج يرضى العملاء ويتناسب مع عصر العولمة، والكوكبة، وثورة الاتصالات والانترنيت، والأقمار الصناعية وغيرها من خصائص العصر الحالى.

وفى ظل مدخل الجودة الشاملة ومعاييرها التى طرحها هذا البحث، يمكن الاستفادة منه فى وضـــع تصور مقترح لتطوير هذا النظام بجميع أبعاده بهدف رفع مستوى جودته وجودة منتجاته (مخرجاته) وتميزها.

ويقوم ملامح هذا التصور على الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : تهيئة المناخ المناسب لتطبيق الأسلوب الجديد :

يعتبر أسلوب الجودة الشاملة ومعاييرها فى التعليم من الأساليب الجديدة التى تحتاج فى تطبيقها إلى التمهيد المناسب للانتقال من نظام التعليم التقليدى بكل سماته إلى نظام حديث غايته تحقيق الجودة والتحسين المستمر الشامل لجميع أبعاد العملية التعليمية داخله. وهذا يستلزم نشر أفكار ثقافة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية وتهيئة البيئة التعليمية والمجتمع لتقبل هذه الثقافة وتبنيها، أى تنمية الوعى بثقافة الجودة.

ولتطبيق هذه الخطوة يجب على المسؤولين عن تعليم البنات بالمملكة (ممثل ذلك فى الرئاسة العامة لتعليم البنات) القيام بالآتى :

١- تهيئة المناخ التعليمى داخل مؤسسات تعليم البنات (بمختلف مستوياتها) لتقبل الجودة الشاملة ومعاييرها ، ولتكن الخطوة الأولى فى هذه التهيئة هى توفر كوادر إدارية وفنية على درجة عالية من التأهيل والتدريب على ثقافة الجودة وذلك عن طريق :

- تدريب عميدات كليات البنات ومديرات مدارسهن على إدراك مفهوم دورهن الجديد فى ظل إدارة الجودة الشاملة التى تعتمد على التنظيم الإدارى المستوى وليس الهرمى، فدور المدير هنا يقوم على القيادة التشاركية، فهو فرد فى فريق عمل سلطاته تتساوى مع سلطة أى فرد من أفراد الفريق، ودوره فى حل المشكلات كعضو مساهم وليس صاحب سلطة أو قرار نهائى وهذا يستلزم تدريب المدير على التخلى عن الكثير من نفوذه التقليدى. *(درباس، ١٩٩٤، ٣٥)*

- عقد برامج تدريبية لجميع العاملات بمؤسسات تعليم البنات بالمملكة من عميدات ومديرات، وأعضاء هيئة تدريس ومدرسات وإداريات ومشرفات اجتماعيات... وغيرهن لإيقافهن على مبادئ الجودة الشاملة ومعاييرها، وكيفية تطبيقها فى مؤسساتهن، وذلك للإشراف على عملية التحول فى مؤسساتهن من النمط التقليدى إلى أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

- عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الشهرية التى تضم جميع المهتمين بقضايا تعليم البنات بالمملكة من أمثال : المسؤولين عن التخطيط والتنظيم والتنسيق لجميع شئون تعليم البنات بالرئاسة العامة لتعليم البنات – مدراء تعليم البنات بالإدارات التعليمية المختلفة بالمملكة – مديرات مدارس تعليم البنات بمختلف المراحل – عميدات كليات البنات ووكيلاتها – مديرات

التوجـيه والإشراف التربوى بالمحافظات المختلفة – بعض المدرسات من ذوى الخبرة ... وذلـك بهـدف الـتعرف بفلسفة الجودة الشاملة ومبادئها والقيم المرتبطة بها والمساهمة فى نشرها.

٢ – الـتخلى بقدر المستطاع عن المركزية فى صنع السياسات واتخاذ القرارات إذ أن هذا من أهم معوقات إدارة الجودة الشاملة، التى تتخذ من اللامركزية أساساً لها.

حيث أن البيانات والمعلومات التى يرجع إليها ويعتمد عليها فى صياغة أى سياسة أو اتخاذ أى قرار يجب أن تكون مصدرها دائماً القاعدة لا القمة. أى أن العاملين فى الميدان (المدرسين)، والمستفيدين (الطـلاب، أولياء الأمور، المجتمع) يجب أن يكونوا هم المصدر الرئيس للبيانات، ومن ثم يجب على اللجنة العليا لسياسة التعليم تفويض العديد من صلاحيتها ومسؤولياتها للمحليات والمناطق التعليمية وتبقى على دور إشرافى وتوجيهى يتعلق بالمصلحة الوطنية.

٣ – توزيع وثائق مختصرة وواضحة تكون بمثابة بنية معلوماتية جيدة تساعد كل من له اهتمام بمؤسسـات تعليم البنات بالمملكة على فهم سياسة الجودة، فبدون شك أن نقص المعلومات يؤدى إلى غموض واضطراب مفهوم الجودة. *(أبو سعده، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٧٧)*

كـل ذلك من شأنه أن يعمل على تنمية الوعى بثقافة الجودة لدى جميع العاملين بمؤسسات تعلـيم البنات، ومن ثم فهمها وقبولها والاقتناع بها وممارستها وتطبيقها فى جميع مجالات العملية التعليمية مما يقلل من مقاومتهم للتغيير بل وتعاونهم فى نشر مبادئها.

الخطـوة الثانـية : تحديـد المعايـير القياسية (الخصائص المثالية) لجودة نظام تعليم البنات بالمملكة :

يتطلـب تطبيق نظام الجودة الشاملة فى التعليم تحديد أهم المعايير القياسية (الخصائص أو الصـفات المثالية) التى يجب توافرها فى جميع مكونات المنظومة التعليمية (المدخلات) ، وذلك لضـمان تحقيق مخرجات تحوز رضا العملاء (المجتمع والمسؤولين عن تعليم البنات) ، ورضا المؤسسة المنتجة لهن (المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم البنات بالمملكة سواء مدارس بمراحلها المختلفة أو كليات) عن أدائهن، ورضا الخريجات من خلال تحقيق أهداف الإتقان والتميز.

ويمكن الاعتماد فى تحديد هذه المعايير القياسية لجودة نظام تعليم البنات بالمملكة على عدة مصادر أهمها :

١ - آراء الخبراء المتخصصين فى مجال تعليم البنات بالمملكة : وهؤلاء يتمثلون فى العلماء والمفكرين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية العاملين بالرئاسة العامة لتعليم البنات فهؤلاء جميعاً يمكنهم وضع قائمة بهذه المعايير القياسية لجودة كل مكون من مكونات المنظومة التعليمية للنظام.

٢ - الاسترشاد بالخبرات والاتجاهات العالمية فى الدول المتقدمة فيما يتعلق بمعايير جودة نظام التعليم ، بما يمكنه من القيام بالدور المنوط به فى عالمنا المتغير والمتطور باستمرار "فمن غير المتصور أن نكون قادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات ، والهندسة الوراثية والليزر والالكترونيات بأساليب التعليم التقليدية، لابد أن تتطور نظم التعليم العام والفنى والجامعى، لتكون قادرة على مواكبة الاتجاه العالمى نحو التكنولوجيا العالمية بأساليب حديثة. (غنيم، ١٩٩٧، ١٥)

٣ - الاعتماد على الأدبيات الحديثة المتخصصة فى المجال لاشتقاق هذه المعايير ومراجعتها من قبل الخبراء المتخصصين لإقرارها والتصديق عليها. مع ضرورة الأخذ فى الاعتبار التغير المستمر فى هذه المعايير على المستوى العالمى، وبشرط أن تتناسب جميع المعايير القياسية التى يتم التوصل إليها مع الطبيعة الإسلامية الخاصة بالمجتمع السعودى.

الخطوة الثالثة : تحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين :

يعتبر تحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين التى يتوقعونها من نظام تعليم البنات بالمملكة والتى ينبغى أن يسعى النظام لتحقيقها من أهم أولويات التخطيط لجودة النظام التعليمى.

وهناك عدة أساليب يمكن من خلالها تحديد احتياجات هؤلاء المستفيدين جميعاً من أهمها ما يلى :

١ - المؤتمرات، واللقاءات، والندوات التى تنظمها الرئاسة العامة لتعليم البنات، بحيث يشارك فيها كافة المسؤولين عن تعليم البنات بالمملكة لمناقشة مواصفات الخريجات فى المراحل المختلفة ومحتويات المقررات الدراسية المناسبة.

٢ - الاستفتاءات الدورية لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية الحالية والمستقبلية والمجتمع السعودي من العمالة النسائية من حيث مستوياتها التعليمية وتخصصاتها وأهم خصائصها ومواصفاتها، وذلك عن طريق الاتصالات الشخصية أو توزيع الاستبيانات على عينة ممثلة لقطاعات سوق العمل السعودى وقطاعات التنمية فيه.

٣ - تشــكيل مجالس أو لجان متابعة فى مؤسسات تعليم البنات (المدارس والكليات والإدارات التعليمــية الخاصــة بالبنات) بحيث يكون أعضاؤها من المهتمين بجودة نظام تعليم البنات بالمملكة ، وذلك لمناقشة المشكلات الواقعية، والمعايير التى ينبغى توفرها.

٤ - إنشــاء إدارة للخــريجات بمؤسسات تعليم البنات لمتابعة الخريجات من المراحل التعليمية المختلفة والتعرف على مشكلاتهن وآرائهن فى نظام التعليم الذى تخرجن منه والمقررات التى قمن بدراستها.

هــذه الأساليب من شأنها أن تساهم فى الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات المطلوب تحقيقها فى نظام تعليم البنات بالمملكة.

الخطوة الرابعة : حلقات التخطيط للجودة

إن نجاح هذه الخطوة داخل نظام تعليم البنات بالمملكة يتطلب "زراعة عمليات الجودة فى ثــنايا عملــيات التعلــيم والــتعلم، حتى يستطيع هذا النظام أن ينظم الجودة فى العملية التعليمية ونواتجهــا بدلاً من مجــرد البحث فقط عن الجــودة فى المخرجات بعد انتهائها" (Sallis, 1993, 83-84)

وهــذا يستلزم وضع خطة فعالة وتنظيم مرن لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة بمكوناته الثلاثة (المدخلات – العمليات – المخرجات) وذلك من خلال صياغة رؤى استراتيجية فعالة لأهم معايــير الجــودة فى مكونات النظام جميعاً، ثم التحكم والسيطرة فى جميع الأنشطة والإجراءات والعوامل اللازمة لنجاح وإتمام برنامج الجودة الشاملة داخل النظام.

وفــيما يلــى بــيان بــأهم جوانب وحلقات التخطيط الاستراتيجى للجودة الشاملة فى بعد المدخلات بنظام تعليم البنات فى المملكة.

(أ) حلقة التخطيط لجودة الإدارة

اتضــح مــن خــلال البحث الحالى أن مسؤولية الإدارة فى ضوء معايير الجودة الشاملة تتمركز فى ثلاث مهام رئيسة وهى :

١- التصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة.

٢- تحديد الإجراءات.

٣- مراجعة الجودة.

وقـد أوضـحنا كيف يمكن تنفيذ هذه المهام من قبل إدارة مؤسسات تعليم البنات بالمملكة ولتحقـيق ذلك، وترجمة هذه المعايير والمهام إلى واقع فعلى على مستوى مؤسسات تعليم البنات يمكن اتخاذ الإجراءات التالية :

- إعداد برنامج تدريبى مكثف لتدريب الكوادر الإدارية فى مدارس وكليات البنات بالمملكة على أسـاليب ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة. إذ أن أول خطوة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هى توفير الكواد الإدارية والفنية التى هى على درجة عالية من التأهيل والتدريب حتى يمكنها أن تقود مؤسساتها إلى عالم الجودة والتميز.

- إصدار لائحة موحدة لمؤسسات تعليم البنات بالمملكة فى كل مرحلة تعليمية على حدة تتضمن التزام هذه المؤسسات بسياسة الجودة، ويقع على عاتق الإدارة مسؤولية إطلاع الجميع على هـذه السياسـة وفهمها، وتحقيق مفهومها، وبذلك توجه الإدارة كل فرد داخل المؤسسة إلى الامتثال للسياسة المعلنة، وتحقيق الأهداف المحددة.

- تشكيل لجان لمتابعة تطبيق سياسة الجودة على نظام تعليم البنات بالمملكة ومراجعتها مراجعة شـاملة لكافـة مدخلاتهـا للتأكد من سلامة التطبيق، ولتحديد نقاط الضعف التى تحتاج إلى إصلاح وتطوير بما يدعم الجهود نحو تطوير التعليم وزيادة كفايته.

- أن يسعى الجهاز الإدارى بمؤسسات تعليم البنات بالمملكة فى مختلف المراحل إلى توفير كافة المـوارد الماديـة والبشـرية اللازمة لسير العملية التعليمية بها حسب المواصفات التربوية اللازمة، وطبقاً لمتطلبات سياسة الجودة.

- إعـداد خطة محكمة تضمن السيطرة على جميع العوامل والأنشطة اللازمة لنجاح الجودة فى الإدارة. وتتضمن هذه الخطة ما يلى :

١- الأخذ بالتقنيات الحديثة فى الإدارة. وتأسيس نظام معلومات وأوعية حفظ لتسهل عملية نقل وتداول المعلومات وتوصيلها لصانعى القرار بدقة وبسرعة وفى الوقت المناسب.

٢- تطويـر نظـم المعلوماتية التربوية وحسن توظيفها من قبل الإداريين فى جميع المستويات لتشـخيص المشـاكل، واستشـراف المسـتقبل، ووضع السياسات واتخاذ القرارات والتقييم والمساءلة الإدارية. (إبراهيم (محرر)، ١٩٩١، ١٣٢)

٣- وضـع وتبنى قرارات حديثة وواضحة لطرق اختيار وتعيين العناصر الحديثة فى الإدارة، وأن تتضـمن شروط الدخول إلى المهنة الإعداد الأكاديمى المهنى المتخصص، وليس مجرد

الاقتصـــار على معيار الخبرة، التي لم تعد وحدها كافية لضمان اقتدار الموظف على أداء عمله، وخصوصاً إذا اعتلى مناصب أعلى من مستوى تأهيله.(إبراهيم (محرر)، ١٩٩١، ١٣٠)

لذلـــك لابـــد من توسيع فرص الدراسة فى مرحلة التعليم ما بعد الجامعى ، وبخاصة فى مستوى الماجستير والدكتوراه للأشخاص الراغبين فى الدخول إلى مهنة الإدارة التربوية ، بحيث تركز هذه الدراسة على تعليم أهم المهارات الإدارية المناسبة لأسلوب إدارة الجودة الشاملة.

٤- أن يســود مــبدأ التشــاركية فـــى الــنمط الإدارى بمؤسسات تعليم البنات، لوضع الخطط والسياسات والبرامج وصنع القرارات، وذلك فى إطار سياسة التعليم بالمملكة عامة وسياسة الرئاســة العامـــة لتعليم البنات خاصة، مع تطبيق نظريتىالتوجيه والعلاقات الإنسانية داخل الإدارة ممـــا يتـــيح المناخ الإيجابى لاتخاذ القرارات التشاركية.(أبو سعده، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٨٤)

(ب) حلقة التخطيط لجودة الأهداف

الأهــداف العامة لنظام تعليم البنات بالمملكة هى التى تحدد محتوى البرامج الدراسية التى تقــدم لهـــن فى مختلف مراحل التعليم، ومن ثم فإن تحديد هذه الأهداف بدقة من البداية يسهم فى تحديـــد أهم محتويات هذه البرامج من خلال ترجمة هذه الأهداف إلى مقررات وأنشطة دراسية، وتحديد أنسب الوسائل لتحقيقها ومن ثم فإن جودة الأهداف يترتب عليه جودة محتوى البرامج.

وقـــد سبق توضيح أن الأهداف الحالية لتعليم البنات بالمملكة فى حاجة إلى إعادة صياغة بما يتناسب مع روح العصر، الأمر الذى يستلزم ضرورة التخطيط لجودة هذه الأهداف.

وبناءاً على ما سبق يمكن أن نحدد أهم معاييـــر جودة أهداف نظـــام تعليم البنات بالمملكة فيما يلى :

- أن تشتق هذه الأهداف من أيديولوجية المجتمع السعودى بصفة عامة والتى تتمثل فى الإطار الفكـــرى الإســـلامى الـــذى يمـــيز المملكة العربية السعودية دون غيرها من الدول العربية والإسلامية الأخرى.
- أن تراعى هذه الأهداف الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى يمر بها المجتمع السعودى.
- أن تـــراعى هذه الأهداف سمات العصر الذى تعيشه المملكة والذى يتميز بالانفجار المعرفى والتكنولوجى والاتجاهات التربوية الحديثة.

- أن تـــراعى هـــذه الأهـــداف الأدوار التنموية التى يمكن أن تقوم بها المرأة السعودية لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع السعودى.
- أن تـــراعى الأهداف احتياجات العمل بالمملكة العربية السعودية وبصفة خاصة الأعمال التى تتلاءم مع طبيعة المرأة السعودية.
- أن تـــراعى الأهـــداف اكساب الفتاة السعودية أهم مهارات العصر والتى تتمثل فى : البحث العلمـــى –الإبـــداع والابـــتكار – الـــتعلم الذاتى – التعلم المستمر – حل المشكلات – اتخاذ القـــرارات – التفكير المنظم – التطبيق العملى لما تعلمته من مهارات – إرتياد المكتبات – مهـــارات اســـتخدام تكنولوجيا التعليم المتطورة كالكمبيوتر والانترنيت...إلخ– الحماس فى العمل واليقظة التامة فيه واتباع كل الوسائل لرفع كفاءته وجودته .....إلخ
- أن تساهم الأهداف فى تنمية إحساس الفتاة السعودية بمسؤولياتها الاجتماعية ودورها كقدوة فى تنمية مجتمعها وبيئتها المحيطة بصورة إيجابية.
- أن تشـــتمل الأهداف على تنمية الجوانب الأساسية للشخصية الإنسانية والتى تتمثل فى المجال العقلى، والمجال الوجدانى، والمجال النفسحركى.
- أن تصاغ الأهداف بصورة إجرائية (سلوكية) واضحة، بحيث يسهل تطبيقها وقياسها وتقويمها ومتابعتها.
- أن تكون الأهداف مرنة بحيث تسمح بإدخال بعض التعديلات على البرامج فى ضوء ما يطرأ من تغيرات عصرية معرفية وتكنولوجية.

إن تحقـــيق معايير جودة الأهداف العامة لنظام تعليم البنات السابق تحديدها، يعتبر من أهم أولويـــات التخطـــيط لجودة هذا النظام، "إذ أن وضع أهداف للعملية التعليمية سيجعل من السهل اختيار محتوى البرامج، والحكم عليها من خلال وفائها بهذه الأهداف، كما سيتيح ذلك للمجتمع أن يحكم على الخريج من خلال النظر إلى الأهداف والمحتوى". *(جلال، ١٩٩٣، ٢٧)*

ويمكن أن تتحقق معايير جودة الأهداف العامة لنظام تعليم البنات بالمملكة من خلال ما يلى:

- المـــراجعة المســـتمرة لأهـــداف المقررات الدراسية المختلفة التى تتلقاها الطالبة فى مختلف مراحل التعليم بالمملكة ، وذلك عن طريق لجنة من الخبراء المتخصصين فى مختلف فروع المعرفة، وهذه اللجنة تكون بمثابة مجلس للجودة داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة، وذلك

حتى تساير محتويات هذه المقررات المتغيرات المحلية والعالمية مما يساعد الطالبات على التكيف الإيجابى والتفاعل مع هذه المتغيرات.

- تــرجمة الأهــداف السابقة إلى مجموعة من الأنشطة والإجراءات التى يمكن أن تساهم فى تحقيقها مثل تحديد مختلف المجالات المرتبطة بالأهداف كالخطط الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم وذلك فى مختلف مراحل التعليم.
- اســتفتاء آراء المستفيدين من الخدمة التعليمية عند صياغة أهداف نظام تعليم البنات بالمملكة وعند مراجعتها باستمرار.

(ج) حلقة التخطيط لجودة سياسة القبول والتسجيل :

اتضح لنا عند الحديث عن واقع سياسة القبول بنظام تعليم البنات بالمملكة "أن أنظمة القبول والالتحاق والتشعيب تحتاج إلى ترشيد بحيث توجه الفتاة إلى ما يناسب قدراتها وميولها وبما ينفع المجتمع والأسرة العربية المسلمة بالدرجة الأولى" *(المهدى، ٢٠٠١، ١٦٠)*، أى أنها فى حاجة إلى صياغة مجموعة من المعايير المقننة لتحقيق جودتها.

لذلــك يجــب أن يحرص نظام تعليم البنات بالمملكة أشد الحرص على اختيار طالباته من أفضل العناصر المتقدمة، وطبقاً لمعايير معينة تضمن جودة سياسة القبول.

ولتحقيق ذلك لابد أن تتم عملية قبول وتسجيل الطالبات آلياً عن طريق الكمبيوتر، ووسائل المعلومات الحديثة التى تضع برنامجاً للقبول يتوفر فيه أهم معايير جودة سياسة القبول والتسجيل ويطــبق هذا البرنامج على جميع المتقدمات بدون أى تجاوزات مع مراعاة اختلاف هذه المعايير من مرحلة دراسية لأخرى.

وثمــة مجموعة من المعايير العامة للجودة يجب مراعاتها عند تنظيم عملية قبول وتسجيل والــتحاق الطالــبات بنظام تعليم البنات بالمملكة فى أى مرحلة تعليمية ، بحيث ترضى مستفيديه (المجتمع – أولياء الأمور – الطالبات) وتضمن جودته. وهى نوعان :

* معايير تتصل بصفات الطالبة المتقدمة للدراسة.
* معايير تتصل بحاجات المستفيدين (المجتمع وأولياء الأمور والطالبات).

من أهم المعايير التى تتصل بصفات الطالبة المتقدمة للدراسة ما يلى :

- رفــع كفاية معايير قبول الطالبات المتقدمات لأى مرحلة تعليمية، وعدم الاقتصار على شرط المجمــوع وحــده فى قبول الطالبات فى مرحلة التعليم الجامعى، وكذلك عدم الاعتماد على المقابلات الشخصية الروتينية.

- التفوق العلمي والأكاديمي للطالبة وإقبالها على العلم والدراسة بحماس، وتمتعها باتجاهات إيجابية نحو التعليم، وهذا يستلزم أن تكون الطالبة على درجة عالية من الذكاء، ويتوفر لديها من القدرات العقلية ما يؤهلها لهذا التفوق.
- أن تكون الطالبة حسنة السيرة والسلوك وتلتزم بذلك طوال سنوات دراستها، بحيث يكون هذا هو شأن الطالبة بالفعل وليس مجرد شهادة ورقية، روتينية تعطى للطالبات بعد نهاية كل مرحلة دراسية سواء كانت الطالبة تستحقها أم لا.
- أن تكون الطالبة سليمة البنية وسليمة الحواس خالية من أى عيوب أو أمراض جسمية أو نفسية.
- أن تتمتع الطالبة بالاتزان النفسى والانفعالى، وتكون ملتزمة دينياً وأخلاقياً، وأن تكون نشيطة ومبتكرة دائماً.
- أن تتمسك الطالبة بالعادات والتقاليد الأصيلة للمجتمع السعودى.
- أن تكون الطالبة على وعى بطبيعة المجتمع الذى تعيش فيه من حيث قيمه وأخلاقه وسلوكياته ومبادئه وأهدافه ومشكلاته، وبصفة خاصة الطالبات فى مراحل التعليم المتقدمة كالتعليم الثانوى والعالى.

أما بالنسبة لمعايير القبول والتسجيل التى تتصل بحاجات المستفيدين فتتمثل فيما يلى :

- الموازنة بقدر المستطاع بين أعداد الطالبات المتخرجات من الثانوية العامة وأعداد المقبولات منهن فى التعليم العالى والجامعى، بحيث تجد كل طالبة حاصلة على الثانوية العامة فرصة لاستكمال دراستها الجامعية.
- لكى يتحقق المعيار السابق يمكن التقليل بقدر المستطاع من أعداد الطالبات الملتحقات بالثانوية العامة ، وذلك بتوجيه بعضهن للالتحاق بالتعليم الثانوى الفنى (الصناعى أو التجارى) وذلك أجدى لتوفير متطلبات خطط التنمية المستقبلية من الكوادر البشرية الفنية المدربة من العنصر النسائى.
- الموازنة بقدر المستطاع بين أعداد الطالبات المقبولات فى التخصصات النظرية – فى التعليم العالى – وهؤلاء المقبولات فى التخصصات العملية (التطبيقية)، وليكن التركيز على التخصصات التطبيقية أكثر، نظراً لأهميتها فى إحداث التنمية المستقبلية.

- التقليل بقدر المستطاع من الهدر التعليمى الناتج عن ضياع الوقت بسبب تنقل الطالبات من تخصص لآخر بسبب عدم معرفتهن لطبيعة كل تخصص.

ولتطبيق معايير الجودة السابقة على سياسة القبول بنظام تعليم البنات يمكن إتباع الآليات التالية :

١- أن يخضع نظام القبول لاختبارات ومقاييس شاملة ومقننة تسهم فى قياس القدرات العقلية والسلوكية والانفعالية للطالبات المتقدمة للدراسة فى أى مرحلة دراسية، ومن هذه الاختبارات ما يلى :

* اختبارات ومقاييس الذكاء والقدرات العقلية الخاصة.
* مقاييس تقيس اتجاهات وميول الطالبات نحو التعلم والدراسة.
* الكشف الدورى جسمياً على الطالبات وبانتظام للتأكد من خلوهن من الأمراض المعدية والمزمنة.
* مقاييس واختبارات الاتزان النفسى والانفعالى على الطالبات المتقدمات للتأكد من خلوهن من الأمراض النفسية والانفعالية.

٢- الاستفادة من التجارب العالمية المتعلقة بمعايير جودة نظام القبول والتسجيل والالتحاق بمراحل التعليم المختلفة.

٣- عمل سجلات للجودة لكل طالبة بهدف تقويمها ومتابعتها بحيث يلازمها منذ التحاقها بالسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وحتى تخرجها، وذلك لتسهيل عملية المتابعة أثناء الدراسة وبعد التخرج وتناط هذه المسؤولية بالمرشدة الأكاديمية.

بحيث يشمل هذا السجل البيانات التالية :

- المقررات الدراسية التى درستها الطالبة فى جميع مراحل دراستها.
- الاختبارات التى اجتازتها الطالبة.
- نتائج تقويم الطالبة فى كافة المراحل الدراسية.
- نتائج المتابعة المستمرة للطالبة فى أثناء دراستها.

ويجب الاستفادة من نظم المعلومات الحديثة لتسجيل هذه البيانات بحيث تكون لكل طالبة ملف خاص بها ليسهل التعامل معها.

٤- زيادة جودة وفعالية نظام المقابلة الشخصية المعمول به حالياً وزيادة تقنينه حتى يؤتى ثماره المرجوه، مع القضاء تماماً على نظام التعميدات (الواسطة) المأخوذ به حالياً فى نظام تعليم البنات بالمملكة.

٥- عند وضع وتحديد معايير جودة سياسة القبول والتسجيل الخاصة بنظام تعليم البنات بالمملكة يجب أن نأخذ فى الاعتبار مشاركة جميع المستفيدين من الخدمة التعليمية (تعليم البنات) وذلك لمعرفة آرائهم ومحاولة إرضائهم، بالإضافة إلى أخذ آراء جميع المسؤولين عن تعليم البنات بالمملكة.

٦- تنمية الوعى بأهمية التعليم الفنى ودوره فى حركة التنمية فى المجتمع السعودى، لتقبل الطالبات على الدراسة فيه فتقلل الضغط على التعليم الثانوى.

٧- إنشاء إدارة للإرشاد والتوجيه الطلابى فى جميع مؤسسات تعليم البنات ، وبصفة خاصة فى المرحلة الثانوية، تكون مهمتها توجيه الطالبات إلى نوعية التخصصات العلمية بالجامعة، وتوضح الفرق بينها من حيث الفرص الوظيفية التى يمكن أن توفرها للطالبات بعد التخرج – وتقوم الجامعات بهذا الدور فى المدارس الثانوية – حتى تكون الطالبة على بصيرة بنوعية هذه التخصصات عند دخولها الجامعة، فتختار من البداية ما يناسب ميولها ورغباتها وقدرتها وتستمر فيه حتى تنتهى دراستها فلا تنتقل من تخصص لآخر فيضيع الوقت، ويسبب ذلك هدراً تعليمياً يقلل من جودة النظام التعليمى.

(د) حلقة التخطيط لجودة الخطط ومحتوى البرامج والمقررات الدراسية :

التخطيط لمعايير جودة محتوى البرامج التعليمية التى تقدم لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية يستلزم تحديد أهم الخطط والمقررات الدراسية التى يمكن أن يقدمها نظام تعليم البنات للطالبات ؛ لتمكينهن من اكتساب نوعية المعارف والمعلومات والتقنيات التى تؤهلهن للحصول على أعلى مستوى ممكن من القبول والرضا لدي جهات العمل.

ويتطلب ذلك توفير عدة معايير لجودة الخطط والمقررات الدراسية بصفة عامة تتمثل فيما يلى :

١- ضرورة أن تواكب المناهج والمقررات الدراسية فى مختلف مراحل التعليم الاتجاهات العالمية المعاصرة ، بحيث يتناسب ذلك مع سن الطالبة ومستوى استيعابها.. وذلك على النحو التالى :

* صـــياغة كافـــة المقررات الدراسية فى مختلف المواد الدراسية بحيث تتوفر فيها مقومات التحديـــث والتفاعل، وبحيث يتحدد محتواها فى ضوء متطلبات التغيرات العلمية والثقافية العالمية والمحلية.

* ضـــرورة وجود مقرر إجبارى لجميع الطالبات يدرسون فيه كيفية استخدام المكتبات ونظم المعلومات ومصادرها لتدريبهن على البحث والتنقيب عن المعرفة.

* ضـــرورة وجـــود مقرر إجبارى لجميع الطالبات يدرسون فيه مهارات استخدام الكمبيوتر ووسائل الاتصال الحديثة وكيفية تطبيقها فى مجالات الحياة المختلفة.

* ضـــرورة وجـــود مقرر فى اللغات الأجنبية تدرس فيه أكثر من لغة وتتاح الفرصة للطالبة لاختـــيار اللغـــة الـــتى تتناسب مع ميولها، بحيث تدرس هذه اللغة بإتقان واهتمام من قبل المعلمـــة والطالبة، وبحيث يلازمها تدريس هذه اللغة من بداية المرحلة الابتدائية وتستمر معها طوال سنوات دراستها حتى التخرج.

* ضرورة وجود مقرر فى البيئة تدرس فيه الطالبة مجالات البيئة المختلفة من حيث التعرف عليها والتدريب على مهارات التفاعل معها والتصدى لها وكيفية صيانتها وتطويرها.

* يراعى فى تنظيم محتوى المقرر الدراسى التأكيد على مبدأ التعلم الذاتى لتعظيم دور الطالبة فـــى اكتســـاب المعـــرفة، وكذلك تنمية القدرة الابتكارية لدى الفتاة وتدريبها على استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير، لمواجهة جميع المشكلات العامة والخاصة وعلاجها.

٢- ضـــرورة وجود مقرر خاص بتدريس مبادئ المواطنة الصالحة وقواعدها بدءاً من المرحلة الابتدائـــية، بحيـــث تشـــب الفتاة وقد تشربت هذه المبادئ وأصبحت جزءاً رئيسياً من كيانها وشخصيتها فلا يمكنها التخلى عنها.

ومن أهم الأمور التى تنمى قيمة المواطنة الصالحة لدى الطالبة ما يلى : (جود، ١٩٩٨ ، ٧٠-٧٤)

* التعريف بحقوق الطالبات ومسؤولياتهن تجاه مجتمعهن.

* التعريف بالقانون والمبادئ والقواعد الأخلاقية والسلوكية، وكذلك المعارف السياسية الأساسية الضرورية لكل فرد يرغب فى أن يؤدى دوراً فى مسيرة بلاده.

* إثـــارة قضـــايا قانونـــية وأخلاقية، وطرحها للمناقشة بين الطالبات لتشجيعهن على المشاركة بآرائهن وإظهار جوانب الخطأ والصواب فى أى قضية مطروحة.

* مناقشة بعض الأنماط السلوكية السيئة التى لا تتناسب مع المواطنة الصالحة وذلك لعلاجها والقضاء عليها مثل مشكلة اللامبالاة المتزايدة لدى بعض الطالبات.

* تنمية مبادئ المواطنة الصالحة من خلال ممارسة أنشطة حقيقية تقوم بها الطالبات تتعلق بخدمة المجتمع فى صورة مشروعات معينة تقام داخل المدارس والمؤسسات التعليمية ، بحيث تكون هذه المشروعات من إعداد وتنفيذ الطالبات، على أن يوجه العائد من هذه المشروعات لخدمة المجتمع.

٣- وضع توصيف لكل مقرر بكافة عناصره وجزيئاته توصيفاً دقيقاً يتضمن أهدافه وفلسفته ومحتواه والأنشطة المصاحبة لتدريسه والمراجع الأساسية للمقرر، على أن يكون هذا التوصيف موثقاً ومتاحاً لإطلاع كافة أعضاء هيئة التدريس فى مختلف مراحل تعليم البنات، وبحيث يكون هذا التوصيف مسايراً لروح العصر دائماً.

٤- مراعاة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية المصاحبة للمقررات الدراسية وذلك من خلال :

* زيادة جودة وفعالية هذه الأنشطة وذلك بتحديد أهدافها بوضوح أمام الطالبات،-تحديد أهم اللجان اللازمة لتنفيذ هذه الأنشطة وتحديد اختصاصاتها – وضع المعايير والضوابط اللازمة لتقويم الأنشطة – تنظيم الحوافز والجوائز المقدمة للطالبات المشتركات فى هذه الأنشطة – إعداد كتيبات تكون بمثابة دلائل ومرشد للطالبات يوضح كيفية ممارسة الأنشطة، ويثير القدرة على الابتكار بينهن فى مجال هذه الأنشطة.

* تنويع هذه الأنشطة بحيث يكون لكل مادة دراسية أنشطة مرتبطة بها ويصبح اشتراك الطالبة فى هذه الأنشطة جزءاً من تقييمها النهائى، ومن ثم تتنوع الأنشطة اللاصفية بتنوع المواد الدراسية وبما يتناسب مع طبيعة كل مادة.

* ضرورة الاهتمام بربط الأنشطة اللاصفية التى تقوم بها المؤسسات التعليمية للبنات بظروف المجتمع والأحداث الجارية فيه ، بحيث يصبح لهذه المؤسسات القدرة على القيام بدورها الاجتماعى المنشود لخدمة البيئة والمجتمع المحلى، كنشر الوعى ضد بعض العادات الاجتماعية السيئة مثل عادات الاستهلاك المسرف – الذى يعتبر من أهم الأخطار على الاقتصاد الوطنى – ومحاربة الأمية.....إلخ.

٥ – مراعاة الاهتمام باستخدام كافة أنواع الوسائل التعليمية – وبصفة خاصة الحديثة منها –فى تدريس كافة المقررات الدراسية وذلك لزيادة فعالية وجودة عملية التدريس.

ولتحقيق معايير جودة الخطط والمقررات الدراسية يمكن إتباع الآليات التالية :

١– تشكيل لجان فنية متكاملة فى خبراتها الأكاديمية تكون مهمتها الرئيسية إعداد وتوصيف وتحديد المعالم الأساسية لبنية الخطط الدراسية للبرامج التعليمية المقدمة للبنات بالمملكة، وذلك من خلال :

* إجراء دراسات مستقبلية لتحديد المتطلبات النظرية والسمات الشخصية اللازمة فى الفتاة السعودية والتى تؤهلها للعمل فى عصر التقدم والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وترجمة ذلك إلى مواصفات للمنهج.
* دراسة احتياجات سوق العمل السعودى والتعرف على متطلباتها لتحديد المهارات التى ينبغى توافرها لدى الخريجات لأداء دورهن التنموى وترجمة هذا إلى مواصفات للمنهج أو المقرر الدراسى.
* التعرف على احتياجات المستفيدين (سواء كانوا طالبات أو مجتمع أو أولياء الأمور أو معلمين أو إداريين) من الخدمة التعليمية المقدمة (برامج تعليم البنات)، وذلك تمهيداً لاستخلاص الحاجات الأساسية التى تشكل بنية الخطط الدراسية، حيث يتم ترجمة وتحويل هذه الاحتياجات إلى مواصفات للمنهج.

٢– التخطيط المسبق لتنفيذ برامج تعليم البنات فى ضوء المعايير التالية :

* تحديد الأهداف التى يناط بالبرامج تحقيقها.
* التركيز على جميع جوانب المعرفة السابق تحديدها فى معايير جودة الخطط والمقررات الدراسية والمتمثلة فى : (تعليم البحث فى المكتبة – تعليم لغات أجنبية –تعليم مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنيت – تعليم مبادئ المواطنة الصالحة....إلخ) دون تجاهل لجوانب المعرفة الأساسية (من رياضيات وعلوم ولغة عربية ودراسات إسلامية ودراسات اجتماعية...إلخ).
* الربط بين محتوى المقررات والأدوار التنموية التى يجب أن تعد لها الفتاة السعودية.
* حذف المعارف القديمة التى بطلت وظيفتها، وتضمين معارف جديدة لا غنى عنها فى التعليم.

* وضـــع نظـــام للجـــودة لمعـــرفة متى يكون هناك حاجة لتغيير وتطوير الخطط والمقررات الدراســـية فى مختلف مراحل التعليم، وعمل هذا التطوير وتسجيله، وذلك من خلال تشكيل لجـــنة للجودة على مستوى الهيئة الإدارية العليا المسؤولة عن تعليم البنات بالمملكة (الرئاسة العامة لتعليم البنات) تكون مسؤولة عن تحقيق ذلك٠

٣ - تحديـــد البـــيانات والمعلومات اللازمة لتصميم مدخلات برامج تعليم البنات وتشمل ذلك ما يلى:

* خصائص الطالبات فى كل مرحلة دراسية من حيث العمر – المستوى التحصيلى – خصائص النمو لكل مرحلة٠
* نوعية المقررات الدراسية المناسبة لكل مرحلة دراسية ولكل صف دراسى٠
* عدد الساعات المناسبة لتدريس كل مقرر على حدة٠
* تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لكل مقرر وكذا الوسائل التعليمية المستخدمة٠
* تحديد الأنشطة اللامنهجية المصاحبة لكل مقرر دراسى٠
* تحديد وقت ومكان حدوث التعلم

٤- تـــترجم المعايـــير السابقة جميعاً إلى هيكل كمى لبناء خطط الدراسة فى برامج تعليم البنات لمختلف المراحل التعليمية ومختلف المقررات الدراسية٠

(هـــ) حلقة التخطيط لجودة طرق التدريس والتقنيات التعليمية :

تعتبر طرق التدريس مكوناً رئيسياً من مكونات المنهج، فهى المسؤولة عن ترجمة أهداف المناهج من خلال تنظيم الخبرات التعليمية فى مواقف يسهل على الطالبات تعلمها، ومن ثم فعلى قدر جودة طرق التدريس تتوقف جودة العملية التعليمية ومن ثم النظام التعليمى٠

وقـــد أوضحنا عند الحديث عن واقع تعليم البنات أوجه القصور فى طرق التدريس المتبعة فـــى تعليم البنات بالمملكة٠ ولعلاج ذلك، ولضمان جودة وفعالية طرق التدريس فى مناهج تعليم البنات يجب أن تتوفر فيها مجموعة معايير أساسية لعل من أهمها ما يلى :

١- اســـتخدام الطـــرق الـــتربوية الحديـــثة فـــى التعليم بحيث يكون الأساس فى ذلك هو الفهم والاستنباط وليس الحفظ ، وتعويد الطالبات على حل المشكلات والابتكار وممارسة التجربة العملية ، واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة والحديثة . (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٣هـ، ٣١٨)

٢- ضـــرورة إدخـــال طـــرائق واستراتيجيات جديدة للتدريس كالندوات، والحلقات الدراسية، والمناقشات، والدراسات الميدانية. *(على، ١٩٩١، ٢٥٣)*

٣- التقلـــيل بقـــدر المستطاع من الاعتماد على طريقة المحاضرة والتلقين والتعليم النظرى فى الـــتدريس، "والتأكيد على أن يكون دور المعلمة فى عملية التدريس هى الموجهة فقط، بحيث تـــترك لتلمـــيذاتها شـــيئاً من الحرية للتعبير عن ذواتهن خلال العملية التعليمية، وهنا تبزغ إمكانـــات التلمـــيذة لتخترع وتستكشف، وهذا هو الهدف الأساسى للتعليم وهو إيجاد المواقف التى يمكن من خلالها اكتشاف المعرفة الحقيقية". *(الدبى، ١٤٢٠هـ، ٤٧)*

٤- أن تكـــون طريقة التدريس وسيلة لجعل الفصل ملتقى أسرياً بين المعلمة وتلميذاتها فيقترب كـــل منهما للآخر. وتسود الثقة المتبادلة بينهن والاحترام والحب المتبادل الذى لا يفتقر إلى الحزم المطلوب، مما يؤدى إلى إحداث تقارب نفسى بين التلميذة والمعلمة يترتب عليه إقبال من التلميذة على المادة الدراسية بشغف وتفوق فى دراستها. *(جلال الدين، ١٤٢١هـ، ٧٧)*

٥- أن تجـــذب طـــرق التدريس المتبعة الطالبات وتثير انتباههن وتشجعهن على التعلم الذاتى، وذلـــك باستخدام طريقة الوحدات التعليمية المصغرة (طريقة الموديولا)، وطريقة الاكتشاف، وطـــريقة الـــتدريس المصغر، فكل هذه الطرق تتميز بتفريد التعليم، وتمد الطالبة بمهارات التعلم الذاتى، والتعرف على مصادر المعرفة والمعلومات والنقد والتقويم، فضلاً عن متابعة التعلم مدى الحياة.

٦- أن تراعى طريقة التدريس المستخدمة الفروق الفردية بين الطالبات، ويتحقق ذلك من خلال تنوع هذه الطرق بما يخدم هذه الفروق.

٧- أن تســـتخدم طرق التدريس استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع المستحدثات العلمية من ناحية، وطبـــيعة المـــادة التعليمـــية من ناحية أخرى ومن ذلك مثلاً : استخدام الحاسب المعلم وما يتضـــمنه مـــن برمجـــيات، وكذلـــك اســـتخدام تقنيات العرض الحديثة والنماذج والشرائح والملصقات.

٨- أن تـــتفاعل طريقة التدريس مع الأحداث الجارية فى المجتمع بالارتباط بقضاياه ومشكلاته "ويسمى هذا النوع من التعليم Community –Based Education أى التعليم الذى يتخذ من المجتمع موقفاً له". (أبو سعده، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٩١)

(و) حلقة التخطيط لجودة نظام التقويم والاختبارات :

يقتصر الحديث عن التقويم هنا على تقويم أداء الطالبة فقط ويترك تقويم باقى أبعاد العملية التعليمية لدراسة أخرى، ومن ثم يقصد بالتقويم – وفقاً لهذا الهدف – قياس أداء الطالبة للتأكد من مدى استيعابها لمحتوى التعلم، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

لذلـك يساهم التقويم فى تشخيص نواحى القصور فى التعلم وعلاجها ثم يتبع ذلك المتابعة وتصحيح المسار، ويجب أن يكون التقويم عملية مستمرة وملازمة للتعلم من بدايته إلى نهايته.

ولكـى ينجح التقويم فى القيام بدوره فى العملية التعليمية ينبغى أن يتوفر فيه عدة معايير لعل من أهمها :

١- تنوع أنماط التقويم بحيث لا يقتصر على الاختبارات التحريرية التى تقيس الجانب المعرفى فقـط، بل يمكن وضع أنواع من الاختبارات تقيس مدى تحقيق الأهداف بمستوياتها المختلفة، فللمعـرفة اختـبارات تقيس القدرة على الحفظ والفهم والتحليل والنقد والإبداع، وللمهارات اختـبارات تقـيس القدرة على أدائها، وللاتجاهات اختبارات تكشف عن الإيمان بها، ويمكن الاسـتفادة فـى هذا المجال بإنشاء بنوك الأسئلة ،وبذلك يمكن أن يحتوى التقويم على عدة أنواع من الاختبارات منها الاختبارات الموضوعية،الاختبارات العملية، الاختبارات الشفوية، الاختبارات التحريرية، كتابة البحوث والمقالات.....إلخ.

٢- وجود معايير موضوعية للتقويم حتى تعامل الطالبات جميعاً بنفس المعيار، فيتحقق العدل فى التقويم.

٣- أن يكـون الـتقويم بشـكل دورى ومستمر طوال العام الدراسي، وأن يشمل جميع جوانب العملية التعليمية.

ولكى تتحقق المعايير السابقة يمكن اتباع الآليات التالية :

١- إنشـاء وحـدة متخصصة للتقويم والامتحانات بمؤسسات تعليم البنات فى المراحل المختلفة تكـون مهمتها وضع المقاييس والمعايير المناسبة للتقويم المستمر للطالبات، وذلك فى جميع المواد.

٢- عـدم تركيز الدرجة على الاختبار النهائى للمادة فقط، بل توزع على بنود متعددة، فجزء من الدرجـة تخصـص للامتحان التحريرى للمادة، وجزء يخصص للامتحان الشفوى، وجزء

يخصص لامتحان أعمال السنة، وجزء للأنشطة المرتبطة بالمادة، وجزء يخصص لإطلاع الطالبة على مصادر أخرى خارجية مرتبطة بالمادة، وهكذا حتى تتاح الفرصة للطالبة لتجميع أكبر عدد ممكن من الدرجات.

٣- ارتباطاً بالنقطة السابقة، يعد أعضاء هيئة التدريس سجلات دقيقة عن نتائج تقويم الطالبات طوال العام وأنشطتهن بحيث تؤخذ فى الحسبان عند التقويم النهائى للطالبة.

٤- التطوير لأنماط التقويم المتبعة فى مؤسسات تعليم البنات.

وباتباع المعايير السابقة جميعاً فى التقويم يمكن تحقيق أهداف الجودة الشاملة من عملية التقويم ، والتى تتمثل فى التقويم الشامل والمستمر وتقويم العمليات والأنشطة قبل النتائج مما يضمن فى النهاية جودة النظام بأسره.

(ز) حلقة التخطيط لجودة أعضاء هيئة التدريس :

لقد أصبح من البديهيات أن جودة وفعالية العملية التعليمية تتوقف بدرجة كبيرة على مستوى كفاءة المعلم... فهذه حقيقة لم تعد فى حاجة إلى إثبات. ومن ثم فالأمر يستلزم ضرورة البحث عن كفايات مهنية ومعايير أساسية لمعلم متطور يكون قادراً على تحقيق الجودة والتميز فى عمله.

ولعل من أهم معايير الجودة التى ينبغى توفرها فى معلمة تعليم البنات بالمملكة ما يلى:

١ - توفر العدد الكافى من أعضاء هيئة التدريس المواطنات فى جميع مراحل تعليم البنات بالمملكة وفى جميع التخصصات ، وذلك لتنفيذ البرامج والمقررات التى تقدمها كل مرحلة، بشرط أن يتوفر فى المعلمة المواطنة ما يلى :

- بالنسبة لمعلمات المدارس فى مراحل التعليم العام فمن المهم أن يتوفر فيهن المعايير التالية :

- المستوى العلمى والثقافى الرفيع للمعلمة.
- وجود الرغبة الأكيدة فى التدريس لدى المعلمات وما يرتبط بذلك من سمات شخصية وخلقية.
- إتقان المعلمة لتخصصها بدرجة عالية (الإعداد العلمى).
- تحديث وتطوير عمليات الإعداد المهنى (التربوى) للمعلمة.
- إتقان مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة فى مجال التعليم.
- التميز الأخلاقى وحسن السمعة.

- استعداد المعلمات للقيام بأدوار قيادية فى المجتمع المحلى، والإسهام فى عمليات التغير الاجتماعى.

- التزام المعلمات بالمواظبة على الحضور بانتظام إلى مدارسهن ، وعدم الغياب مهما كانت الظروف، بحيث يكون هذا الالتزام داخلياً ولا يفرض عليهن من أى سلطة خارجية ، ولن يتحقق ذلك إلا إذا آمنت المعلمة بقيمة رسالتها وتفانت فى أدائها واختارتها بمحض رغبتها وميولها.

- إتقان المعلمات كافة المهارات والكفايات اللازمة لمهنة التدريس للقيام بوظيفتهن بدرجة عالية من الكفاءة مثل :

- كفايات التدريس الجيد، كفايات التوجيه العلمى للطالبات، الكفايات الإدارية والتى تتمثل فى القدرة على اتخاذ القرارات إدارياً ومالياً وتنظيمياً، الكفايات الاجتماعية والتى تتمثل فى العلاقات الاجتماعية السوية بين المعلمة وإدارة المدرسة وبينها وبين زميلاتها فى العمل، وبينها وبين تلميذاتها، وبينها وبين المجتمع الخارجى.

- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات :

من المهم أن يتوفر فيهن بالإضافة إلى المعايير السابقة جميعاً مجموعة أخرى من المعايير والكفايات اللازمة لأساتذة الجامعة والتى تتمثل فيما يلى :

- الكفايات الخاصة بالبحث العلمى بحيث تقدم العضوه شواهد على نموها المهنى فى مجال البحث العلمى والانتاج الأكاديمى.

- أن تكون حاصلة على درجة الدكتوراه ومستعدة لاستمرار النمو العلمى فى مجال تخصصها.

- أن تجيد لغة أجنبية واحدة على الأقل بالإضافة إلى تفوقها فى اللغة العربية.

- أن تكون قادرة على تطوير المناهج الجامعية والمقررات الدراسية بما يتلاءم مع التطورات العلمية الحادثة فى مجال التخصص.

- أن تكون قادرة على التعامل مع مؤسسات المجتمع بفاعلية ولديها دوراً ريادياً فى خدمة مجتمعها.

- أن تكون مركز إشعاع ثقافى وعلمى لطالباتها وبيئتها المحيطة.

- أن تكون قادرة على التقييم الذاتى.
- أن تحرص على حضور المؤتمرات العلمية والندوات المرتبطة بتخصصها وتشارك فيها باستمرار سواء كان ذلك محلياً أو إقليمياً أو دولياً.

٢- التعديل فى نظام إعداد وتدريب المعلم بصفة عامة ومعلمات تعليم البنات بصفة خاصة، بحيث يشمل هذا التعديل ما يلى :

- زيادة مدة الإعداد وتوحيد مؤسساته : بحيث لا تقل هذه المدة عن خمس سنوات ، ولا يعنى هذا الاتجاه ألا يكون هناك تعدد وتنوع فى الأساليب المستخدمة فى الإعداد والتدريب. (إبراهيم (محرر)، ١٩٩١، ١٢٥)
- نمط الإعداد : فينبغى الأخذ فى إعداد المعلمة بالنظام التتابعى (إعداد جامعى أكاديمى ثم مهنى لاحق) بدلاً من النظام التكاملى نظراً لما يؤدى إليه هذا النظام من عمق أكثر فى الإعداد سواء أكاديمياً أو مهنياً.
- الالتزام بمبدأ التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة والتطوير المهنى المستمر والتعلم الذاتى من قبل المعلمات وعضوات هيئة التدريس، واتخاذ هذا المبدأ محوراً أساسياً عند تقويم الأداء الوظيفى والمهنى للمعلمة وذلك لمواجهة التغيرات المستقبلية معرفياً وتكنولوجياً .... الأمر الذى يستلزم ضرورة وضع نظام للتطوير المهنى المستمر للمعلمين على اختلاف مستوياتهم بحيث يصبح هذا النظام مكوناً أساسياً فى عمليات الإعداد والتدريب المستمرتين.
- التعديل فى صياغة أهداف برامج إعداد وتدريب المعلمة فى المملكة ، بحيث تصبح هذه الأهداف أكثر تحديداً وتخصيصاً ووضوحاً، وأكثر إجرائية مع إبراز وتوضيح أهم الإجراءات المناسبة لتحقيقها ، لما لذلك من أهمية فى وضوح صياغة محتوى هذه البرامج.
- مراعاة التكامل والتنسيق بين المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلمة قبل الخدمة، وتلك المسؤولة عن تدريبها بعد ممارسة المهنة، لما لذلك من أهمية كبيرة لزيادة جودة وفعالية كل من عمليتى الإعداد والتدريب.

ولكى تتحقق عملية التكامل هذه ينبغى توفر مجموعة من المعايير أهمها :

* أن توجد سياسة موحدة لعملية إعداد المعلمة قبل الخدمة وتدريبها أثناءها ، تشرف عليها كليات التربية وتعتبرهما عملية واحدة متكاملة من حيث الفلسفة والأهداف.

* أن تبدأ برامج التدريب أثناء الخدمة من حيث انتهت برامج الإعداد داخل كليات التربية.
* أن يتابع أعضاء هيئة التدريس داخل كليات التربية الخريجات الجدد، أثناء الخدمة لمساعدتهن على تخطى ما يواجهنه من مشكلات فى بداية ممارسة المهنة.

٣- أن يخضع نظام تقويم أداء المعلمات لعدة معايير متكاملة تتمثل فيما يلى :

أن يكون التقويم دورياً ومستمراً وشاملاً لكافة جوانب العمل من حيث : أدائهن فى تدريس المقررات – إعدادهن للمواد التعليمية – انتظامهن ومواظبتهن فى الحضور – مشاركتهن فى الأنشطة المختلفة المصاحبة للعملية التعليمية – دورهن فى البحث العلمى وخدمة المجتمع – دورهن فى توجيه الطالبات ورعايتهن – مباشرتهن للأعباء الإدارية التى تتطلبها إدارة الجودة الشاملة.

٤- يتم عمل سجلات جودة للمعلمة تشمل : المؤهلات – التقييمات – نشاطات التطوير.

ولتحقيق هذه المعايير السابقة لجودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات تعليم البنات يمكن اتباع الآليات التالية :

١- التأكيد على جودة العناصر الملتحقة بمؤسسات إعداد المعلم ، وذلك بالانتقاء من بين المتقدمات من تتوفر فيهن الخصائص والسمات والقدرات اللازمة لمهنة التدريس ، ومن تقبل على العمل بمهنة التدريس برغبتها وبدون أن يتحكم فيها مجموعها ... أما على مستوى عضوات هيئة التدريس بكليات البنات فيراعى فيهن انتقاء المعيدات والمدرسات المساعدات ممن تتوفر فيهن القدرات التدريبية والبحثية وفقاً لمعايير محددة.

٢- تنظيم دورات تأهيلية للمعلمات وعضوات هيئة التدريس بانتظام للتدريب على تقنيات التعليم المتجددة وتزويدهن بالمهارات اللازمة للتعامل مع الحاسب الآلى والانترنيت.

٣- تنظيم دورات تدريبية دورية لتحسين مستوى أداء المعلمات باستمرار ، وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

* إيقافهن على أحدث التطورات العلمية فى مجال تخصصهن.
* تطوير النشاطات التدريسية ومهارات التدريس لديهن.
* تدريبهن باستمرار على أساليب الإدارة الحديثة وأهم مشكلات الإدارة فى المؤسسات التعليمية وكيفية علاجها، وأساليب إدارة الجودة الشاملة وغيرها من القضايا والأساليب الأساسية للعمل الإدارى المتميز.

٤- التخطــيط لمشــاركة عضــوات هيــئة التدريس بكليات البنات بالمملكة فى المؤتمرات والمناســبات العلمية المختلفة، محلياً وإقليمياً ودولياً، وربط تلك المشاركة بمستوى الأداء والإنجاز العلمى الذى يحققه عضو هيئة التدريس، ودعم مشاركته فى تلك المناسبات التى يساهم فيها بالبحوث المبتكرة والمقبولة للعرض فيها.

(ح) حلقة التخطيط لجودة المبانى المدرسية والتجهيزات المادية :

اتضــح لــنا عند مناقشة واقع المبانى والتجهيزات المادية بمؤسسات تعليم البنات أن ثمة الكثــير مــن أوجــه القصور فى هذه التجهيزات تقلل من جودتها ومن ثم تؤثر فى جودة العملية التعليمــية ولذلــك يجــب أن تتوفر الكثير من المعايير الهامة فى هذه الأبنية والتجهيزات لتصبح صالحة لإتمام العملية التعليمية بها.

لعل من أهم هذه المعايير ما يلى :

١- الاســتغناء بقدر المستطاع عن المبانى المستأجرة وتوفير الأراضى المناسبة لإقامة مشاريع المــدارس ضمن خطط سنوية متتالية، بحيث تبنى مدارس متكاملة فى عدد فصولها، تتوفر فــيها الشــروط الصــحية المناسبة، ويراعى فى بنائها العوامل البيئية وتجهز بكافة المرافق والأجهــزة والإمكانــات اللازمــة لسير العملية التعليمية كل حسب طبيعة المرحلة التعليمية ذاتها.

ولتحقيق هذا المعيار يمكن اتخاذ الإجراءات التالية :

* التأكيد على التعاون مع القطاع الخاص فى تمويل المبانى المدرسية.
* الاستفادة من خبرات المكاتب الاستشارية فى تنظيم المبانى المدرسية عند الحاجة.
* مراعاة طبيعة كل مرحلة دراسية عند تنفيذ المبانى من حيث الحجم والشكل.
* مراعاة شمول المبانى المدرسية لمكتبات مدرسية ومعامل مع تجهيزها.
* وضع خطة لتحديث الأثاث المدرسى بما يتناسب مع كل مرحلة.

٢- الإسراع فى إنشاء المبانى الأكاديمية لكليات البنات بحيث تتوفر فيها شروط المبنى المدرسى الجامعى من حيث :

* تأســيس مدرجــات بها للمحاضرات تستوعب أعداداً كبيرة من الطالبات بحيث تكون مجهزة بمكبرات للصوت.
* تأسيس المعامل اللازمة لسير العملية التعليمية داخل كل كلية مثل المعامل العلمية والمختبرات ومعامل الصوتيات واللغات، ومعامل للوسائل التعليمية ولعلم النفس... وغيرها.

* اتســاع الأفنــية فى المبنى بحيث يكون هناك مكان مخصص ومهيئ لاستراحة الطالبات بين المحاضرات (كافيتريا) تكون معدة بطريقة مناسبة لطبيعة الطالبات فى المملكة.
* غرف مناسبة لعضوات هيئة التدريس وللهيئة الإدارية بالكليات.
* مكتبة معدة على أعلى مستوى علمى حتى تتيح الفرصة للنمو العلمى لأعضاء هيئة التدريس الموجوديــن داخل الكلية بحيث تحتوى هذه المكتبة على أحدث الدوريات والكتب والمراجع والرسائل العلمية،ويكون بها مركز معلومات ومتصلة بشبكة الانترنيت حتى تسهل الحصول على أى معلومة فى أى تخصص.

٣- عــند بناء المبانى المدرسية والجامعية لكليات البنات ينبغى أن يراعى فيها أن تكون بالسعة المناسبة لاستيعاب الزيادة المستمرة المتوقعة فى أعداد الطالبات مستقبلاً حتى لا تطغى هذه الزيادة على غرف النشاط أو المسجد...إلخ.

٤- الاهتمام بتوفير كافة الوسائل التعليمية المناسبة لسير العملية التعليمية بكل أنواعها، وكذا كل ما يخص حاجات التدبير المنزلى والتفصيل والخياطة....إلخ.

٥- ضــرورة تطبيق معايير جودة الشراء على جميع العناصر المتعلقة بالتجهيزات والإمكانات الماديــة حتى نضمن تحقيق جودة المؤسسة ككل. وتتمثل هذه المعايير فى السعر المناسب، المواصفات المناسبة والمطلوبة، الكمية المناسبة.

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية

١- إبراهـــيم ، ســـعد الدين (محرر) ١٩٩١ : تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين، الكارثة أو الأمل، التقرير التخليص لمشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى، منتدى الفكر العربى، عمان، يناير٠

٢- أبـــو ســـعدة، وضيئة محمد، عبد الغفار، أحلام رجب (٢٠٠٠) : الجودة الشاملة فى كليات وشـــعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح)، مجلة عالم التربية، العدد الثانى، السنة الأولى، أكتوبر٠

٣- البـــيلاوى، حسن حسين (١٩٩٦) : "إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى بمصر"، ورقة عمـــل مقدمـــة إلـــى مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الحادى والعشـــرين، جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزى للتنظيم والإدارة، ٢٠-٢١ مايو٠

٤- الحقـــيل، ســـليمان بن عبد الرحمن (١٩٩٦) : الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية فى المملكة العربية السعودية، ط٧، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض٠

٥- الحقيل، سليمان عبد الرحمن (١٩٩٩) : نظام وسياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية، ط١٣، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض٠

٦- الخـــالدى، حمـــد بن خالد (١٤٢٠هـــ) : الإدارة التعليمية الناجحة تعنى تعليماً ناجحاً، مجلة البنات، العدد ٢٣، السنة (٣)، ذو القعدة٠

٧- الخضـــير، إبراهـــيم بن محمد (١٤٠٩هـــ) : واقع القبول فى التعليم الجامعى ومدى تلبيته لحاجاته المجتمع فى المملكة العربية السعودية – رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية٠

٨- الخطيـــب، أحمـــد، الخطيب، رداح (١٩٨٦) : اتجاهات حديثة فى التدريب، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض٠

٩- الـداود، عـبد المحسـن بن سعد (١٤١٦) : التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية – بداياته وتطوره، دار أركان للنشر والتوزيع، الرياض.

١٠- الـداود، محمد صالح (١٩٩٨) : غياب المعلمات متى يغيب؟! "مجلة المعرفة، العدد ٣٩- أكتوبر.

١١- الدبى، ليلى محمد بن عبد الله (١٤٢٠هـ) : مناهجنا والحاجة إلى التطوير، مجلة البنات، العدد العشرون، السنة الثالثة، شعبان.

١٢- الرامى، سعد بن محمد (١٩٩٨) : الوسيلة والمعلم، مجلة المعرفة، العدد ٣٩ أكتوبر.

١٣- الرئاسـة العامة لتعليم البنات (١٤١٣هـ) : التقرير السنوى لتعليم البنات للعام الدراسى ١٤١٢-١٤١٣هـ.

١٤- الرئاسـة العامـة لتعلـيم البنات (١٤١٩هـ) : تعليم المرأة فى المملكة العربية السعودية خلال مائة عام ١٣١٩-١٤١٩هـ.

١٥- السـلوم، حمد إبراهيم (١٩٩١) : التعليم العام فى المملكة العربية السعودية، ط٢، مطابع انترناشنال كرافيكس، واشنطن.

١٦- السـلوم، حمد إبراهيم (١٩٩١) : تاريخ الحركة التعليمية فى المملكة العربية السعودية – تطور التعليم، ط٣، الجزء الثالث، مطابع انترناشنال كرافيكس، واشنطن.

١٧- السـلوم، حمد إبراهيم (١٩٩١) : تاريخ الحركة التعليمية فى المملكة العربية السعودية – تطـور التنمـية والإدارة التعليمية المركزية، الجزء الأول، مطابع انترناشنال كرافيكس، واشنطن.

١٨- الشـعبى، علي بن عيسى (١٤١٣/١٤١٤هـ) : التعليم ومتطلبات التنمية، مجلة التوثيق التربوي، العددان (٣٣-٣٤)، وزارة المعارف.

١٩- العـبادى، مصطفى راشد مصطفى (١٩٩٧) : دور مراقب الحسابات فى مراجعة الجودة الشـاملة فـى ضـوء المواصفات القياسية الدولية (أيزو ٩٠٠٠)، وتحديات المسـتقبل (إطـار مقـترح)، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة فى تطوير التعليم الجامعى ١١-١٢ مايو، كلية التجارة-جامعة بنها.

٢٠- **الغـوث، مخـتار** (١٩٩٨) : فى البـلاد العربية : هل تعليمنا إنسانى ؟ مجلة المعرفة ، العدد ٣٩، أكتوبر.

٢١- **القـرش، سـالم خلـف الله** (١٩٩٧) : معوقـات ممارسة الأنشطة التعليمية فى المرحلة الابتدائـية بالمملكـة العربية السعودية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثالث، العددان ٩، ١٠، يناير/إبريل.

٢٢- **المسـيرى، عـبد الوهـاب** (١٩٩٩) : النظام العالمى الجديد : عولمة الالتفاف بدلاً من المواجهة، مجلة المعرفة، العدد ٤٦، إبريل/مايو.

٢٣- **المهـدى، سـوزان محمد** (٢٠٠١) : بعض مشكلات طالبات المرحلة الجامعية فى مصر والسـودان، دراسـة عبر ثقافية ، مستقبل التربية العربيـة ، المجلد السابع ، العدد (٢٠) يناير.

٢٤- **المهـيزع، سـليمان عـبد العزيز** (١٩٩٦) : خواطر وذكريات حول التعليم فى المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

٢٥- **جريدة الرياض** (١٩٩٢) : العدد ٩١٥٧ .

٢٦- **جـلال، عبد الفتاح** (١٩٩٣) : "تحديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، مجلد (١)، عدد (٢)يوليو.

٢٧- **جـلال الديـن، عائشة محمد** (١٤٢١هـ) : "التقارب النفسى بين التلميذة والمعلمة"، مجلة البنات، العدد ٢٦، السنة الثالثة، صفر.

٢٨-**جـود، جوديـث** (١٩٩٨) : تعلـيم المواطنة، صحيفة ذى اندبندنت البريطانية ٢٦ مارس ١٩٩٨، ترجمة وتحرير مجلة المعرفة، العدد ٣٩، أكتوبر.

٢٩- **حنفى، محمد طه** (١٩٩٥) : نظم تقويم الطلاب بكليات التربية فى مصر وانجلترا دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٠- **درباس، أحمد سعيد** (١٩٩٤) : إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفـادة مـنها فى القطاع التعليمى السعودى، مجلة رسالة الخليج، العدد ٥٠، السنة ١٤ .

٣١- ديــان بــون، ريك جريجز (١٩٩٥) : الجودة فى العمل دليلك الشخصى لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية، ترجمة سامى الفرس وناصر العديلى، دار آفاق الإبداع، الرياض.

٣٢- ريتشــى ريــتا (١٩٩٩) : تصــميم التعليم للدارسين الكبار، نظرية النظم وتطبيقاتها فى التدريب، ترجمة المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٣٣- زهران، شحات عبد الخالق (١٩٨٣) : الاختيار والانتقاء لإعداد معلمى المرحلة الثانية فى مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٣٤- عــبد المحسن، توفيق محمد (١٩٩٦) : تخطيط ومراقبة المنتجات – مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار النهضة العربية، القاهرة.

٣٥- علــى، محمــد السيد (١٩٩١) : "تقويم العملية التعليمية فى شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية جامعة المنصورة"، المؤتمر السنوى الثامن لقسم أصول التربية (الأداء الجامعى فى كليات التربية الواقع والطموح، كلية التربية، جامعة المنصورة ، ٧-٩ سبتمبر.

٣٦-عــوض، محمــد أحمــد (١٩٩٥) : دراسة مقارنة لنظم إعداد معلمى التعليم الثانوى العام بكليات التربية فى مصر وبعض الدول العربية، "المجلة التربوية"، كلية التربية بسوهاج، الجزء الأول، العدد العاشر، يناير.

٣٧- غنــيم، نبــيل محمــد (١٩٩٧) : "المــواد الجديــدة والمتقدمة"، المؤتمر الثانى للخيارات التكنولوجــية بمصــر (واقــع وآفاق التكنولوجيا المتقدمة)، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ٥-٦ إبريل.

٣٨- فــرمان، ريتشــارد (١٩٩٥) : توكيد الجودة فى التدريب والتعليم – طريقة تطبيق معايير Bs5750 (Iso-9000)، تــرجمة ســامى حسن الفرس، وناصر محمد العديلى، دار آفاق الإبداع العالمية، الرياض.

٣٩- متولى، نبيل عبد الخالق، موسى سيد سالم (١٩٩٦) : "نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الــثانوى العــام فى مصر فى ضوء تجربة اليابان"، المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، وزارة التربية والتعليم، المركز القومى للبحوث التربوية، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة.

٤٠- مرســـى، محمـــد منـــير (١٩٨٨) : الإدارة التعليمية – أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة٠

٤١- مرســـى، فؤاد (١٩٩٠) : "الرأسمالية تجدد نفسها"، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، مارس٠

٤٢- مطـــر، سيف الإسلام على (١٩٨٨) : "مدخل النظم والتخطيط التربوى"، مجلة دراسات تربوية، مجلد ٣، جـ١٢، مايو٠

٤٣- نصـــر الله، نظمـــى (١٩٩٥) : أيزو ٩٠٠٠ بداية الطريق إلى تطوير المنظومة الإدارية، مركز التطوير والاستشارة الإدارية، القاهرة٠

٤٤- نوفـــل، محمـــد نبـــيل، (١٩٩٧) : "رؤى المســـتقبل : المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشـــرين، المـــنظور العـــالمى والمنظور العربى"، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد ١٧، عدد ١، يونيو ١٩٩٧م٠

٤٥-هـــلال، محمـــد عـــبد الغـــنى حسن (١٩٩٦) : مهارات إدارة الجودة الشاملة فى التدريب تطبيقـــات Iso9000 فى التعليم والتدريب ، مركـــز تطويـــر الأداء والتنمية، القاهرة٠

٤٦- وزارة المعـــارف (١٣٩٠هـ) : وثيقة سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية، صادرة عـــن اللجـــنة العلـــيا لسياسة التعليم عام ١٩٣٠هـ، مطابع وزارة المعارف، الرياض٠

٤٧- ويح، محمد عبد الرازق إبراهيم (١٩٩٩) : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوى العام بكلـــيات التربـــية فـــى ضـــوء معايير الجودة الشاملة – رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها٠

ثانياً : المراجع الأجنبية

1-Doaldson, Jim, (1994) : Quality assessment in Scotland" in : **(International developments assuring quality in higher Education)**, edited by : Alma Craft, selected Papers from an international conference – Montreal, (1993) The Falmer Press, Washington.

2- **Freeman, Riched, Voehl, Frank (1994) :** Iso 9000 in training and education A view for the future, in : Total quality in higher education, Edited by : Stucie Press, Florida.

3-**Jerme, S. Arcoro (1995) : Quality in education : An implementation,** hand book, Florida, St lucie Press.

4-**Ralph, G. Lewis, Douglas, H. Smith (1994) : Total quality in higher education,** Florida, St lucy Press.

5-**Sallis, Edward (1993) : Total quality management in education,** Kogan Page, London.

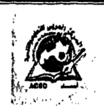
6-**Voehl, Frank (1995) : "Overview of total quality" in : total quality in research and development,** Edited by : Gregory C. Mc Laughlim, Florida St. Lucy Press.



المرأة بين التصورات والممارسات في التراث الإسلامى والدور التربوى المطلوب

د. محمود قمـــــبر

المرأة بين التصورات والممارسات فى التراث الإسلامى والدور التربوى المطلوب (*)



د. محمـــود قمـــبر (**)

مقدمة :

إن الـــتراث يتمـــثل فى جانبى الفكر والعمل، وبهما قامت الحياة فى الماضي وامتدت فى تطورها حتى يومنا هذا. ولا يوجد حد فاصل يقف عنده تراث الماضي؛ فالماضي لا يزال يمضى كل يوم، كما أن الحاضر لا يزال يحضر كل يوم.. والتراث في ماضيه لا يزال يعيش في حياتنا ونفوسنا عقائد وقيماً ، وعادات ، وممارسات ، ونظم حياة . إنه ليس تاريخا مضى وانقطع ؛ إنه حـــي بثقافـــته التي تكوننا عقليا ونفسيا، فرديا واجتماعيا، وتجعل لنا هوية خاصة نعرف بها بين الأمـــم.. ومـــع ذلـــك فنحن لم نمتلك ماضينا معرفيا لتكون لنا القدرة على تجاوزه وجعله ماضيا للحاضر، لا حاضراً للماضى (1) .

والـــتراث المـــنعوت بالإسلامي " تراثات " منها التراث المُنتِج (بكسر التاء) ، وهو إلهي المصدر، ويتمثل فى القرآن والسنة . ولسنا كبعضهم الذين يجعلونه خارج التراث ، وفوقه خشية أن يعامل كغيره من أنواع التراث المُنتَج (بفتح التاء) إذ هو من صنع البشر ويتعامل معه الناس نقدا وتنقيحا وتطويرا.

إن القـــرآن والسنة كتراث منتج قد تولدت عنه تراثات لجماعات إسلامية وقفت أمامهما وقفات فهم وتأويل وتطبيق. وهذا التراث البشرى هو الذى يعنينا بالدرجة الأولى فى هذه المعالجة الخاصة بوضعية المرأة ودورها فى مجتمعاتنا العربية الإسلامية... وإنها لوضعية متدنية للأسف، ودورها كانت سلبياته أكثر من إيجابياته مما أساء إلى المرأة التى حررها الإسلام نظريا وانتكس بهـــا المجتمع عمليا. وليس فى ذلك اتهام نطق به مستشرقون أو غربيون معادون للإسلام؛ ولكنه اتهام نطقت به وقائع التاريخ مما سنكشف عنه بطول هذه الصفحات.

(*) دراســـة قدمـــت فى مؤتمر " المرأة العربية والمشاركة المجتمعية : الآليات وتوجهات المستقبل"، جامعة جنوب الوادى والمركز العربى للتعليم والتنمية ، الأقصر – قنا، ١١–١٤ فبراير ٢٠٠٢. وتنشر هنا مزيدة ومنقحة .

(**) أستاذ غير متفرغ– قسم أصول التربية– معهد الدراسات والبحوث التربوية– جامعة القاهرة.

ولـــن نتكلم هنا طويلا عن النصوص والمبادئ المشرقة فى القرآن والسنة والتى صاغت أول وثـــيقة عظـــيمة لحقوق الإنسان وتكريم المرأة؛ فهذا ما خرجت به دراسات أكاديمية كثيرة، ولكنـــنا سنكتب عن الجانب العملى فى واقع الحياة الإسلامية وفى ضوء ارتباطه بهذه النصوص تلويـــنا وتخريجا. وهذا الجانب العملى كثيرا ما تجاهله الدارسون لأسباب مختلفة؛ إن كتاباتهم فى أكثريتها انتقائية خطابية مدحية، لا تاريخية ولا موضوعية، ودائما كانت فى موضع المقارنة مع الغرب لإثبات مقولة أن الإسلام كان له فضل السبق فى كفالة وصيانة حقوق الإنسان رجلا كان أو امرأة .

وتصـــورات السلف فى خلاصتها تأويل لأغراض تتمشى مع تقاليد اجتماعية وموروثات تاريخـــية وشطحات خيالية ترضى غرور الرجال فى مجتمعات ذكورية متسيدة مما هيأ للقزوينى أن يـــزعم بـــلا تحفـــظ بوجود جزيرة النساء فى بحر الصين لا يعيش معهن رجال أصلا، وإنما يلقحن من الريح ويلدن نساء مثلهن [٢] ، ومع هذا التصور الأسطورى لا يقبل نفر من العرب ولو افتراضا أن تدخل نساؤهم الجنة دونهم أو يتزوجهن آخرون غير عرب [٣] .

ولقـــد جســـدت هذه التصورات للمرأة طبيعة خاصة بها وكأنها من جنس بشرى آخر لا يتمـــتع بميزات وصفات وكفاءات الجنس الرجالى، مما حدد لها مكانة اجتماعية هابطة، وفرض علـــيها أدواراً متواضـــعة. وخرجت عن هذه التصورات ممارسات لبعضها- وما أكثره- اتساع وانتشار، ولبعضها الآخر نسبية أو خصوصية تتفق مع ثقافة الطبقة وبيئتها المحلية.

فحـــياة النساء وأشكال تربيتهن فى القصور السلطانية وبيوتات الأكابر لها وضع، وفى أســـر العلماء والمثقفين لها وضع آخر، وفى أوساط الطبقة الشعبية الريفية والبدوية والحرفية لها وضع مختلف.

فتعالوا معنا نناقش هذه التصورات فى عموميتها الغالبة، ونفحص وقائع الممارسات التى خرجـــت عـــنها فى شتى جوانب الحياة التى تهم المرأة فى مجتمع أصبح أكثر انفتاحا وتأثرا بما يجرى حوله فى العالم المعاصر.

١ – المرأة مستضعفة بدنيا :

اســـتغل الـــرجال طبيعة التكوين الفيزيقى للمرأة ليجعلوا منها كائناً مستضعفا لا يحق أن يتســـاوى بالـــرجل فى مواجهة مسئوليات الحياة وما أشقها ! فالمرأة بيولوجيا فى تصور الرجل مخلوق رقيق أوهش. وكثيرا ما شبهت النساء بالقوارير القابلة للكسر عند أول خبطة.

لـيس للمرأة عضل الرجل ولا قوته البدنية، وليس لها جلد فى تحمل الصعاب، ولا قدرة لها-كما كانت فى الجاهلية- على ركوب الفرس، والضرب بالسيف، والطعن بالرمح مما حرمها أن يكون لها نصيب فى الميراث، وتغنى شاعرهم بقوله :

كتب القتل والقتال علينا وعلى الغانيات جر الذيول

ونســوا أن هــذا المبدأ لم يكتب بسبب طبيعى خاص بعجز نسوى، ولكن بسبب اجتماعى خاص بعزل نسوى على نحو ما سنعرض له فى سياق آخر.

والواقـــع أن الاستضــعاف البدنى للمرأة جر معه كل استضعاف آخر لها: عقلى ونفسى وخلقــى واجتماعى.. وليت استضعافها أراحها من العمل! لقد كانت فى الأوساط الشعبية كالنحلة الــتى لا تتوقف أبداً؛ تقوم من فجر يومها بأعمال متواصلة من طحن وعجن وخبز وطبخ وغسل ثــياب وغزل ونسج وجلب ماء وجمع حطب، ورعى وزرع إضافة إلى عملها الأصلى فى خدمة الكبار والصغار داخل المنزل.

كــنا فى طفولتنا نشاهد فى القرية المصرية الفلاح عائدا إلى بيته آخر يومه راكبا حماره وامرأته ماشية خلفه تحمل على رأسها " قفة " مليئة وعلى صدرها فطيم أو رضيع، مما يتفق مع التصــور الــرجالى للمرأة كخادم مستأجر أو كالأمة المستذلة. وقديما كان المحراث فى المغرب يجره حمار من جهة وامرأة من الجهة الأخرى [٤] .

نعم، المرأة أضعف من الرجل بدنيا ولا تستطيع أن تنافسه فى حمل أو رفع الأثقال لكنها تستطيع منافسته فى تحمل المسئولية ومواجهة الصعاب وأداء كثير من الأعمال.

كما أن الاستضعاف البدنى نوعيات ودرجات، ويوجد بالمثل فى جنس الرجال. قال تعالى:

﴿ وما لكم لا تقاتلون فى سبيل الله والمستضعفين من الرجال والنساء ﴾ .

والحمــد لله فقــد حــررت الآلة الرجل والمرأة من هذه القوة العضلية وأسقطت التفاضل بيــنهما، وأصــبحت المــرأة كالرجل ذات كفاءة مهنية كطبيبة ومعلمة ومهندسة وعاملة وطيارة ومقاتلة ؛ بل وحتى فدائية تفجر نفسها كقنبلة بشرية... ولذلك موضع آخر.

٢ - المرأة ناقصة عقليا :

ويستشــهد علــى ذلك الرجال بقول الرسول فى النساء:"ناقصات عقل ودين"، وأدى سوء الفهــم والتأويل المشوه إلى شيوع مقولات صورية عن هذا النقص العقلى الذى تتصف به المرأة

ويسـقط أهليتها كإنسان لـه فكر يحترم ورأى يعتبر. وسادت هذه المقولات عند العامة والخاصة على السواء.

فالغـزالى يقـرر كحقيقة دامغة بأن " قلة العقل من صفات النساء" (٥) ، والإمام على لما خذلـه أتباعه فى حربه مع معاوية سخر منهم قائلا: "يا أشباه الرجال ولا رجال : حلوم الأطفال وعقول ربات الحجال" (٦) ، ويحذر ولده "محمد بن الحنفية" " إياك ومشورة النساء فإن رأيهن إلى الأفن وعزمهن إلى الوهن" (٧) بل يزايد على هذا القول: " كل امرئ تدبره امرأته فهو ملعون" (٨) ولهذا فإن السلفيين المتزمتين كثيراً ما رددوا حديثاً موضوعا عن "النقص العقلى للنساء" يقول فيه الرسـول "شاوروهن وخالفوهن" (٩) ويزيدون بأن الرسول ﷺ فعل ذلك مع نسائه (١٠) وأنه قال كذلـك :"طاعـة المرأة ندامة" (١١) ، ولهذا فإن ابن سينا يرى ألا يكون الطلاق بيد المرأة "لأنها واهية العقل مبادرة إلى طاعة الهوى والغضب" (١٢) ، وكثيرا ما رددوا قول الشاعر(١٣) .

النساء ناقصات عقل وديـن ما رأينا لهن رأيا سنيا

ولأجـل الكمال لم يجعل الله تعالى من النساء نبيا

وكما يقول نظام الملك:" كمل من الرجل كثير ولم يكمل من النساء إلا امرأتان : آسية بنت مزاحم امرأة فرعون، ومريم بنت عمران" (١٤) .

ويسقطون بالطبع نساء فضليات صاحبات عقل وحكمة سجلن أسماءهن فى التاريخ وتكلم عـن بعضـهن القـرآن، وقد أشاد بملكة سبأ وهى متربعة على "عرشها العظيم" وتخاطب علية قومهـا"مـا كنـت قاطعة أمراً حتى تشهدون"؛ بل ويسقطون امرأة ادعت النبوة وتبعها خلق من العـرب المسلمين هى"سجاح" المتنبية.. وإذا كان الله لم يبعث نبيا من النساء، فانه كذلك لم يبعث نبـيا مـن الصينيين أو الهنود أو الأوربيين، ولم يقدح أحد فى عقول رجالهم بسبب ذلك.كما أن الرسـول قـد بـدد سـوء الفهم فى قوله بنقصان العقل والدين عند النساء، بل يجعلهن بالمعنى المسـكوت عنه، بل والدال بإشارته، أعلى ذكاء من الرجال، فالحديث فى سياقه الصحيح عندما خاطب ﷺ جمعا من النساء:" ما رأيت من ناقصات عقل ودين أغلب لذى لب منكن" (١٥) فكيف يتغلبـن على أصحاب العقول من الرجال إذا كن على درجة من الغباء وعطالة الذهن؟ ولا يغلب العقـل إلا عقـل أرجـح. ويفسر عليه السلام ما يقصده بحرفية قوله فى نقصان العقل والدين، فـيقول:" أمـا نقصـان العقل فشهادة امرأتين تعدل شهادة رجل، فهذا من نقصان العقل، وتمكث الليالى ما تصلى وتفطر رمضان، فهذا من نقصان الدين" (١٦) .

إذن فالنقص النسوى ليس بآفة طبيعية تنزل بقيمة كل امرأة... فالنقص العقلى هو تجهيل اجتماعى عزل النساء عن التعلم والخروج، ومنعهن من إنضاج الفكر والمهارة والخبرة فى شئون الحياة فى المجتمع، فكانت شهادة المرأة الثانية لتأكيد الواقعة المشهود فيها، وبالذات فى المعاملات المالية وإلا فإن للمرأة شهادة تعدل شهادة الرجل سواء بسواء فى وقائع أخرى [١٧] . وبالمثل فإن الـــنقص فى الدين ليس قلة إيمان نسوى ولكن بسبب بيولوجى حيث إن حيض المرأة رخصة لها، فلا تصلى ولا تصوم حتى تطهر ولا يقدح ذلك فى عقلها ودينها... ولهذا فإن ابن حزم يرى أن " بعض النساء أكثر عقلا ودينا من كثير من الرجال" [١٨] .

صحيح لم نر امرأة تولت فى عهد الخلافة الراشدة أمرا عاما فى الإدارة والولاية والقضاء ولكـــن وجـــدت كثـــيرات لمعن فى مجالات الفقه والأدب والسياسة برغم الظروف الصعبة التى قاومتهـــن وكانت عائشة زوجة النبى فى مقدمة هؤلاء .. وعندما تعلمت المرأة المسلمة وسقطت الأســـاطير الرجولـــية وجدنـــا التفوق العقلى للعنصر النسوى فى المدارس والجامعات. وعلمتنا النظريات السيكولوجية الحديثة أن الذكاء هبة الله للجميع، ويتوزع على الناس رجالا ونساء، دون ارتباط بجنس ولكن بسلامة الفطرة وحسن التربية.

٣ - المرأة محرومة علميا :

ولأن المـــرأة ناقصة عقليا، فليس لها أن تتأهل علميا، وهذه عقيدة قديمة تنتقص من كفاءة المـــرأة وأهليـــتها للـــتعلم، وقد أثر عن كونفوشيوس قوله : "إن الرجال الحمقى والنساء يصعب تعلـــيمهم". وهذا ما أخذ به السلفيون من المسلمين إذ كثيرا ما رددوا حديث مزورا- : " لا تعلموا نساءكم الكتابة " [١٩] ، وهو حديث يراه ابن الجوزى موضوعا لأن الرسول لا يقول بما يتعارض مع نص صريح للقرآن فى قوله تعالى:" اقرأ باسم ربك الذى خلق... إلى قوله: الذى علم بالقلم، علـــم الإنســـان مـــا لم يعلم" والإنسان هنا ليس مقصورا على جنس الرجال، والدليل القاطع أن الرســـول ﷺ بـــدأ بتعلـــيم زوجاته، وطلب من الشفاء أن تعلم زوجته حفصة قائلا: "هلا علمتها الكـــتابة كمـــا علمتها رقية النملة" [٢٠] ، بل إن الرسول خصص يوما للنساء بمسجده فى المدينة يعلمهـــن فيه [٢١] ، وأثر عنه ﷺ أنه قال : " ممن يؤجر يوم القيامة رجل كانت عنده أمة فأدبها فأحسن تأديبها، وعلمها فأحسن تعليمها ثم أعتقها فتزوجها" [٢٢] .

ولأن المـــرأة مكلفة دينيا كالرجل، فقد ألزم الفقهاء آباء البنات وأزواج النساء أن يعلموهن أحكام الدين وتعاليمه وآدابه فى البيت وبالمشافهة .

وقد أدهشنا أن نجد معظم المثقفين والمتحررين يقفون مع دعوة تجهيل النساء دفعا للفساد، فالجـاحظ يروى ما يتردد على الألسنة من أقوال فى تحريم تعليم النساء ومنها: "لا تعلموا بناتكم الكتاب ولا ترووهن الشعر، وعلموهن القرآن ومن القرآن سورة النور" (٢٣) .

والمعرى المعروف بثورته على التقاليد ينشد قائلا:

علموهن الغزل والنسج والـــــردن وخلـــــوا كتابة وقـــــراءة

فصلاة الفتـــاة بالحمـــد والإخلاص تجزى عن يونس وبـــــراءة

ويحذر فى أبيات أخرى قائلا:

ولا تحمد حسانك إن توافت بأيـــــد للسطـــور مقومات

فحمل مغازل النسوان أولى بهن من اليراع مقلمـــــات

سهام إن عرفن كتاب لسن رجعن بما يسوء مســـممات

ليأخذن التلاوة عن عجوز من اللائى فغــرن مهتمات

سوى من كان مرتشعا يداه ولمتــــه مـــن المتشغمـــات (٢٤)

والمحتســـبون الذيـــن قاموا بالإشراف والمراقبة فى الأسواق ومكاتب المهنيين والمعلمين كـــانوا يـــنهون عن تعليم البنات وبالذات فى مجال القراءة والكتابة ؛ فالشيزرى فى كتابه " نهاية الرتبة " وابن الأخوة من بعده فى كتابه " معالم القربة " يكرران نصا بذلك النهى لأن تعليم القراءة والكـــتابة للمرأة أو للجارية يزيدها شراً " وقيل إن مثل المرأة التى تتعـــلم الخط مثل حية تسقى سما " (٢٥) .

وهـــذا المنع من التعليم النسوى كان أشبه بالمبدأ العقدى والذى آمنت به الأوساط الشعبية ومعظـــم الأسر المحافظة بحجة أن المرأة الجاهلة أسلس قيادا وأصلح سلوكا من المرأة المتعلمة والتى يخشى منها أن تنافس الرجال أو تكاتبهم أو تتبادل معهم "المراسلة فى الغرام" .

ومع هذه القاعدة كانت هناك استثناءات فى ظهور عدد من النساء تعلمن وأصبحن عالمات وحـــتى معلمـــات، وأجزن كثيرا من الرجال (٢٦) . وخرجت كتب تراثية خاصة بتراجم العلماء والأدباء والفقهاء تضم عناصر نسوية، وبعض هذه الكتب مقصورة على جنس النساء (٢٧) .

وفى بيئة متحررة كالبلاد الأندلسية لم يكن التعليم مقصورا على الرجال، بل كانت للنساء مشـــاركة ومســـاواة ونديـــة. ويذكر المستشرق الهولندى دوزى أنه ندر أن توجد امرأة جاهلة.

ووجـدوا مائـــة وســبعين امرأة كاتبة للمصاحف بخط كوفى جميل وذلك فى ربض واحد من أرباض قرطبة الثمانية والعشرين (٢٨) .

وليســت كــل بــلاد المسلمين فى المشارق والمغارب أندلسية الثقافة، وللمرأة فيها حرية الخـروج والـتعلم والعمل.. لقد ظل التعليم للأسف - طوال عصور متعاقبة فى التاريخ وبامتداد الأرض الإســلامية- ظاهــرة رجالية. ولم يستسغ المسلمون أبدا فكرة أن تتعلم المرأة، وأن تعلم المــرأة . وفـــى رسائل ابن عربى قول مأثور: " وينبغى للعالى الهمة ألا يكون معلمه وشـــاهده مؤنثاً " (٢٩) .

ولا زلنا حتى اليوم فى ثقافتنا الشعبية المصرية عندما نوبخ إنسانا قليل الأدب نقول عنه: "تربـــية امرأة " ، وظل هذا الوضع التجهيلى للمرأة سائدا حتى أواخر القرن التاسع عشر عندما بـــدأت تباشير النهضة الحديثة مع رواد مستنيرين من أمثال الطهطاوى ومحمد عبده وقاسم أمين فى مصر، ونظراء لهم مصلحون فى بلاد أخرى إسلامية ... ولكن دعواتهم لتحرير المرأة مدنيا وتعلــيمها دينيا وتثقيفها أدبيا، لم تقابل بتأييد وتيسير- فالطهطاوى فى كتابه المرشد الأمين للبنات والبنيــن، يجـــد معارضة فى كتب معاكسة منها: العنوان فى تحريم تعليم النسوان- الإصابة فى مـــنع النساء من تعليم الكتابة (٣٠) ، وطاهر حداد فى كتابه "امرأة الحداد" يجد من يعاكسه بكتاب "الحـــداد على امرأة الحَداد". ومحمد رشيد رضا عندما يكتب فى افتتاحية العدد الأول من مجلته "المـــنار" مبينا أن " غرضها الأول الحث على تربية البنات والبنين" (٣١) داعيا إلى بناء المدارس لتدريس العلوم العصرية، يرد عليه رجعى محافظ برسالته "النفائس فى تحريم بناء المدارس" .

وكانت الأسر المسيحية فى المشرق العربى، المتحررة نوعا من ضغوط السلفية التقليدية والمنفــتحة علـــى الـــثقافة الغربية هى السباقة إلى تعليم بناتها. وقامت أول مدرسة لتعليم البنات بإشـــراف عقـــيلة القـــس طومســـون وعقـــيلة القس دودج فى بيروت عام ١٨٣٤. وكان لنشاط الإرســـاليات الأوربـــية والأمريكـــية دور بارز فى تعليم نسوى لبنانى ثم نسوى مصرى لخدمة الجاليات الأجنبية والبرجوازية المصرية (٣٢) .

وفـــى أوائــل القرن العشرين بدأت مدارس البنات فى الظهور أو التكاثر فى بلاد عربية واســلامية وســط تـــيارات مد وجزر. وعلى سبيل المثال نشأت فى أفغانستان بعد اغتيال الملك المصـــلح حبيـــب الله خـــان فى ١٩١٩ ست مدارس لتعليم الفتيات فى عهد ابنه الأمير أمان الله وزوجـــته الملكـــة ثريا وبدأت أفغانستان مرحلة الانفتاح على المجتمع الأوربى إلى درجة إرسال

باحثات أفغانيات لتلقى العلم فى الجامعات الأوربية.. ولكن سرعان ما أغلقت مدارس الفتيات ومنعت النساء من قص شعورهن، وانتكست أوضاع المرأة الأفغانية حتى جاء عهد تحريرى جديد فى الستينيات والسبعينيات، وتعلمت الفتاة وظهرت امرأة كوزيرة فى عام ١٩٦٩، ولكن مرة أخرى مع الحكم الرجعى الطالبانى يعود التجهيل النسوى من جديد (٣٣) .

٤ – المرأة تابعة إنسانيا :

من يوم أن خلق الله آدم وسواه ثم خلق من بعده حواء "ومن ضلع أعوج" ، كما يقول الحديث فى رمزيته (٣٤) ، والمرأة تعامل ليس كإنسان كامل ومستقل بذاته، ولكن كجزء من الرجل ولكنه الجزء المشوه أو المعيب، فهى فى تصاوير الفهم الشائع تمثل "اعوجاج الخُلق والخَلق" (٣٥) ، ونسوا قوله تعالى: ﴿ وأنه خلق الزوجين الذكر والأنثى من نطفة إذا تمنى ﴾ ، وفى كل الأحوال فإن المرأة لا تعامل إلا من خلال تبعيتها للرجل: العائل والسيد والمؤدب والقوام عليها فى كل شئون الحياة.. إنها مستضعفة بحاجة إلى حماية الرجل، وناقصة عقليا بحاجة إلى حكمته. والمرأة دائما مهما كان وضعها لا حرية لها، فهى صغيرة فى بيت أبيها "جارية" وهى كبيرة فى بيت زوجها "أمة"، وكما يقرر الغزالى " والنكاح نوع من الرق. والزوجة رقيقة عند زوجها، وعليها طاعته مطلقا" (٣٦) .

نعم عبر الرسول ﷺ فى بعض أحاديثه عن النساء بقوله " إماء الله" (٣٧) ، وعبر فى المقابل عن الرجال والناس بقوله "عباد الله" (٣٨) ، وفى ذلك يتفق الحديث والقرآن، فالناس جميعا ربهم واحد وهم عباده، وهم فيما بينهم أحرار يتساوون أمام الله رجالا ونساء، لا فضل لعربى على عجمى، ولا لأبيض على أسود، ولا لرجل على امرأة إلا بالتقوى (٣٩) .

ولكن المسلمين كغيرهم من الناس فى مجتمعات رجالية متسيدة، لم يتبعوا روح الشرع، وخضعوا لوطأة التقاليد فأساءوا الفهم وأساءوا التطبيق. ففى مجال التنظيم الأسرى أعطى الإسلام للرجل حق الرعاية أو حق القوامة.

يقول الله سبحانه فى كتابه: ﴿ الرجال قوامون على النساء ﴾ فهم المكلفون بالإعالة وملزمون بالنفقة. ويقول الرسول ﷺ فى حديثه : " كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته... والرجل فى أهل بيته راع وهو مسئول عن رعيته" والمسئولية حقوق وواجبات، ولكل طرف التزام بها فى حدود الآداب والتعاليم التى أرساها الشرع حتى تسود فى جو الأسرة "المودة والرحمة " (٤٠) ، والقاعدة

التى تسير بها حياة الزوجين فى البيت الواحد "معاشرة بمعروف أو تسريح بإحسان" فإن أساءت الـــزوجة واستحالت المصالحة فللزوج حق تطليقها، وإن أساء الزوج وفسدت المعاشرة فللزوجة طلـــب الخلـــع، أو طلـــب الطلاق لرفع الضرر، وإن اشترطت مسبقا فى عقد الزواج أن تكون العصمة بيدها فهى كالرجل تماما لها حق الطلاق أو التطليق، فعقدة النكاح مفتوحة بين الطرفين، والبالغة حرة فى أمر زواجها، والقاصر لا يجبرها ولى أمرها على الزواج دون رضاها (٤١) .

وليس للرجل مزيـــة خاصة ، أو سيادة مطلقة يتفرد بها ، بل إن الجاحظ يـــرى أن المرأة " أرفـــع حالا من الرجل فى أمور : منهـــا أنها تخطب وتراد ، وتعشق وتطلب، وهى التى تفدى وتحمى" (٤٢) .

وللأســـف فـــإن المرأة لم يعاملها الرجل كما أراد الله ورسوله. إنه باسم القوامة "له على امرأته درجة " تتيح له أن يكون "السيد المطاع" كما يقرر الغزالى (٤٣) ، وأوامره مستجابة، وإن قصـــرت فـــيها المرأة فله أن يؤدبها " فالقوامة إذن سيادة وتأديب " وكل من يفرط فى ذلك فليس بـــرجل فى عرف الغزالى كما جاء فى تفسيره لحديث " تعس عبد الزوجة" كتب يقول: "وإنما قال الرســـول ذلك لأنه إذا أطاعها فى هواها فهو عبدها، وقد تعس، فإن الله ملكه المرأة فملكها نفسه؛ فقـــد عكس الأمر وقلب القضية وأطاع الشيطان لما قال: " ولآمرنهم فليغيرن خلق الله". إن حق الرجل أن يكون متبوعا لا تابعا، وقد سمى الله الرجال قوامين على النساء، وسمى الزوج سيدا، فقال تعالى: ﴿ **وألفيا سيدها لدى الباب** ﴾ . فإذا انقلب السيد مسخرا، فقد بدل نعمة الله كفراً " (٤٤) .

ونحـــن وإن لم ننكر الحديث، لا نقر هذا الفهم المغرض الذى يتمشى مع عنصرية رجالية متميزة. فهذا الرجل الذى عناه الحديث هو أحد اثنين:

- مسحور أو مجنون بحب امرأته لا يرى إلا بعينها ولا يسمع إلا صوتها، ولا ينعم إلا بقربها ولا يسعد إلا برضاها، ويستجيب لكل رغباتها، ويعادى الدنيا والناس من أجلها.
- رجل ضعيف الشخصية، مسلوب الإرادة، تتحكم فيه امرأته كما تتحكم فى أى إنسان آخر.

والحب الجنونى أو استلاب الإرادة، مرض سيكلوجى، أو نقص إنسانى يعبر عن اهتزاز الشخصية وقصور فى نضجها واستوائها وكمالها.

ومـــثل الرجل المسحور المرأة المولهة بحب زوجها، فهى بالمثل أمة، تذوب فى شخصه، وتستلذ بما يفعله معها حتى لو اشتد فى ضربها وإيذائها. ومثل الرجل المهزوز المرأة المقصوعة، مسلوبة الإرادة ولا شخصية لها.

إن الله يــريد للإنسان- رجلا أو امرأة- أن يتفرد بذاتيتــه وأن يستقل بشخصيته، وليس لهما كزوجين إلا طيب المعاشرة فى سكن المودة والرحمة. قال تعالى: ﴿ هن لباس لكم وأنتم لباس لهن ﴾ .

وفــى عصــرنا الحاضر تبدلت نظم العيش والإعالة فى المجتمع، ولم تعد الأسرة البدنة المتعايشة فى أجيالها، والمتكافلة بين أفرادها، موجودة.. وحلت محلها الأسرة النووية أو الزوجية، وفــيها تكــافؤ ثقــافى واجتماعى واقتصادى بين الزوجين. وكل منهما يسهم فى رعاية الصغار. وتــتكامل بينهما الأدوار. علما بأن حوالى ٢٠% من الأسر المصرية حاليا تعولها امرأة. ومن ثم تكتسب المرأة المعيلة الرعاية والسيادة والقوامة والمسئولية داخل بيتها (٤٥) .

نعم إن الإسلام قرآنا وسنة أعطى الرجل حق التأديب. وفى حديث للرسول صلى الله عليه وســلم " أدب الــرجل زوجــته ست درر فما زاد على ذلك يضرب به يوم القيامة" (٤٦) ، وفى القرآن:" واللاتى تخافون نشوزهن فاهجروهن فى المضاجع واضربوهن" وفى مجتمع ظالم وفاسد كــان الضــرب أسلوبا شائعا فى الحياة: الحاكم يضرب المحكوم، والغنى يضرب الفقير، والقوى يضــرب الضــعيف، والكبــير يضــرب الصغير، والرجل يضرب المرأة حتى قال Le Duc d'Arcourt" إن العربى خُلق لكى يضرب" (٤٧) .

وكانت المرأة المخلوق الأضعف الذى تنزل به الضربات وفى كل البيوت إلا ما ندر أو ما كان استثناءوفى ذلك يقول الشاعر:

رأيت رجالا يضربون نساءهم فشلت يمينى حين أضرب زينبا

ووصف الجاحظ مستهجنا هذه الحالة العامة السيئة فى معاملة الرجال للنساء، فقال: " لسنا نقول ولا يقول أحد ممن يعقل: إن النساء فوق الرجال أو دونهم بطبقة أو طبقتين أو بأكثر، ولكنا رأيــنا ناســا يزرون عليهن أشد الزراية، ويحتقرونهن أشد الاحتقار، ويبخسونهن أكثر حقوقهن" ويستطرد قائلا: "ونحن إن رأينا أن فضل الرجل على المرأة فى جملة القول فى الرجال والنساء أكــثر وأظهر فليس ينبغى لنا أن نقصر فى حقوق المرأة. وليس ينبغى لمن عظم حقوق الآباء أن يصغر حقوق الأمهات وكذلك الإخوة والأخوات والبنون والبنات" (٤٨) .

إن الرســول وهو القدوة ولنا فيه ﷺ أسوة حسنة، لم يكن أبدا يحبذ سياسة الضرب فهو عمليا لم يضرب ولم يشتم زوجاته ولا عبيده ولا أحدا من صحابته، يقول ابن عقيل نقلا عن ابن

مفلـــح: "مـــا أدرى ما أقول فى هؤلاء المتشدقين فى الشريعة بما لا يقتضيه شرع ولا عقل... يقـــبحون أكثر المباحات ويبجلون تاركها مع أن الرسول ﷺ إذا خلا بزوجاته وامائه ترك العقل فى زاوية كالشيخ الموقر وداعب ومازح وهازل ليعطى الزوجة والنفس حقهما... وكان الرسول يكون فى بيته فى مهنة (خدمة) أهله" (٤٩) .

ومن أحاديثه التى تنهى عن الضرب ولا تؤيده أبداً أقواله ﷺ :

" اضربوهن ولا يضرب إلا شراركم- لن يضرب خياركم- خياركم خياركم لنسائهم وأنا خيركم لأهلى. أوصانى جبريل عليه السلام بالمرأة حتى ظننت أنه لا ينبغى طلاقها إلا من فاحشة بينة (٥٠) .

وكان بعض الفقهاء المستنيرين والإنسانيين والمعتدلين يرون أن الضرب إهانة بشرية وما ورد فى الشرع ليس جلدا وإذلالاً، وإنما ورد على سبيل الرمز عن الاستياء أو الغضب، ومن ثم فالضرب عندهم بمسواك أو بمثله، ولا يرون فى النساء جوارى أو تابعات ذليلات " فالنساء- كما قـــال الرســـول- شقائق الرجال". وأما عن "الدرجة" التى فضل الله بها الرجل على المرأة بسبب الانفاق فهى مربوطة به ولا تتجاوزه ، والدرجة "دوارة" ويفضل الناس بعضهم بعضا فى مواقف مخـــتلفة درجة أو درجات. ويمكن للزوجة أن تفضل زوجها إذا كانت أكثر منه علما وإيمانا، قال تعالى: " يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" ويستوى فى ذلك الرجال والنساء.

ولكـــن الرجال فى واقع الحياة أعروا النساء من كل فضيلة إيجابية فهذه للرجل وحده ولم يمـــتدحوها إلا بفضائل سلبية والتى هى أخص بالنساء كقول معاوية :" فو الله ما مَرّض المرضى و لا نـــدب الموتى ولا اعول على الأحزان مثلهن" (٥١) . وهذا التصور للأسف لا يزال موجودا فـــى عصـــرنا الحاضـــر برغم التطورات الضخمة التى غيرت كثيرا من المفاهيم والممارسات، فالعقـــاد لا يـــرى المرأة إلا "متممة للرجل" فى صفات مطلوبة منها "حنان وعطف وتدليل زوج وعـــزاء ورحمة " تماما كما قال معاوية. ويستطرد العقاد محذرا المرأة إذا تجاوزت حدود هذه الفضـــائل الســـلبية، فيقول : " أما حين تطلب الحرية لتتحدى بها الرجل وتتمرد عليه فهى فاشلة وهى خاسرة وهى نادمة فى خاتمة المطاف" (٥٢) .

ونتساءل: هل طلب الحرية للمرأة لتتحرر من ظلم التصورات والممارسات الرجالية وكلها ضـــد الشـــريعة الإســـلامية والقوانين المدنية، يعتبر تحديا للرجل ؟! وهل يختلف موقف العقاد،

الأديب المثقف، عن موقف العامة من الناس فى مصر والذين يعتبرون المرأة عند زوجها "قانيها" يمتلكها جسديا وروحيا وماديا وأدبيا، وليس لها من وظيفة إلا أنها "ماعون" لإنجاب الذرية !؟ (٥٣) .

وهذا الوضع المجحف بالمرأة هو وضع تاريخى عانت منه المرأة طويلا فى معظم شعوب العالم.. وإذا قدر للدول الغربية أن تقضى عليه مع تقدم الحضارة، فإن الدول المتخلفة لا تزال ترسف فى أغلال هذا التقليد. فالمرأة عند جماعة الباغندا فى أوغندا تعتبر خادمة فى الأسرة، وتعامل بإذلال. والأم المرضعة عند جماعة الكالنجين فى كينيا تعتبر دنسة وتمنع من الظهور أمام الرجال . ويذكرنا ذلك بالعرف الهندى الذى كان يجبر المرأة فى طبقة الأباريا "المنبوذين " إذا سارت فى الشارع أن تصيح بأعلى صوتها : " احذروا أيها المارة ، أنى نجسة " (٥٤) .

وللأسف فإن تحرير المرأة فى نظر كثير من الفقهاء والسلفيين: " تحرير المرأة "، لا يعمل للتقدم والرقى ولكن للتخلف الزرى، ومن ثم فالمقاومة لهذا التحرر مشروعة، وتذكرنا مقاومتهم بمقاومة الشعب الأفغانى عندما اعتلى الأمير عبد الرحمن خان عرش أفغانستان عام ١٨٨٠م، وألغى الوضعية الذليلة للمرأة باعتبارها "ملكاً لزوجها وعائلته" (٥٥) ، وهى مقاومة استعادتها حركة طالبان وقد أطيح بها ولكن لا تزال هنا وهناك فى أراض عربية وإسلامية بعض جيوب لهذه المقاومة المهزومة.

٥ - المرأة معزولة سياسيا :

بعدما سرد الوزير السلجوقى الشهير "نظام الملك" ما تتصف به النساء من نقائص وسلبيات يستخلص مبدأه الحاكم "لذا يجب عدم تمكينهن من سلطة الملك " (٥٦) ، فالحكم له رجاله، والرسول عليه السلام لما سمع بوفاة كسرى وتولية ابنته بوران حكم فارس قال حديثه المشهور: "لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة" (٥٧) .

وينسى السلفيون من أعداء المرأة أن الرسول ﷺ لم يقصد أبدا أن المرأة فى جنسها النسوى لا تصلح أبداً للحكم، وإذا حكمت فحكمها فاسد ومصير قومها إلى بوار... لقد كان حديثه نبوءة بانتهاء دولة الفرس، وقيام دولة المسلمين الذين سوف يملكون قريبا بلاد كسرى وقيصر وهى نبوءة تتمشى مع نبوءة القرآن بنصر للروم بعد هزيمتهم من الفرس ﴿ غلبت الروم فى أدنى الأرض وهم من بعد غلبهم سيغلبون، فى بضع سنين . . . ﴾ .

لكــن الســلفيين لهم موقف انتقائي ولا يربطون النصوص بأسباب نزولها، ولهم عبارة مــريحة: " العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب"، وإلا كيف يفسرون نجاح ملكات حكمن فى التاريخ قبل الإسلام وفى عصر الإسلام وخارج دولة الإسلام ؟! (٥٨) .

إنهــم ينسون قوله تعالى: ﴿ **والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر** ﴾ ، ممــا يؤكــد مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة فيما يتصل بالولاية وسلطة الحكم فى شــئون الحياة، فضلا عن وظائف القضاء المدنى والإدارى والضرائبى ، ويرى رشيد رضا مع فقهــــاء مســـتنيرين أن للمؤمـــنات الولاية المطلقة مع المؤمنين وتدخل فيهـــا ولايـــة النصُرة والحرب" (٥٩) .

والخوارج يرون أن للمرأة الحق فى الخلافة إذا كانت لها القدرة على الدفاع عنها (٦٠) بل ويــرى ابن حزم جواز أن تكون المرأة نبية، وإن لم يحدث فى تاريخ الرسالات إذ لا يوجد نص قـــاطع يمـــنع ذلـــك (٦١) ، وأبـــو حنيفة يجيز أن تتولى المرأة القضاء فى كل شيء إلا الحدود والقصاص، بينما يجيز الطبرى حكمها فى كل شيء(٦٢) .

ولقـــد بايعت النساء الرسول كما بايعه الرجال، وترد امرأة عمر وهو يخطب فى المسجد بخصوص المهور وعدم المغالاة فيها، وتنضم عائشة زوجة النبى إلى طلحة والزبير فى الحرب ضد على وجيشه في أمر الخلافة، مما يدل على أن للمرأة الحق في الاشتغال بالسياسة، وبالنظر قــولا وفعلا فى كل ما يصلح الأحوال العامة للمسلمين. وقد برهنت المرأة فى وقائع محددة على أن لها قدرة وكفاءة فى تسيير الحكم وإدارة الدولة.

ولـــيس يخـــاف عـــنا مـــا اضطلعت به القهرمانات فى قصور الخلافة العباسية، وصبح البشنكســـية فـــى قصر الخلافة الأموية بالأندلس، وشجرة الدر فى مصر، وملكات الهند المسلمة، وبـــى نظير بوتو في باكستان ، والشيختان وجيدة وحسيبة فى بنجلادش (٦٣) ، فالكفاءة فى الحكم ليســـت مرتبطة بالجنس ولكن بالفرد سواء كان رجلا أو امرأة. وهذا ما قرره أفلاطون منذ زمن بعيد فقال :

" لـــيس في الأعمال المتعلقة بإدارة الدولة، ما يختص بالمرأة كامرأة، أو بالرجل كرجل، ولكنها مواهب موزعة على أفراد الجنسين سواء بسواء. فالمرأة باعتبار جبلتها صالحة لكل عمل كالـــرجل، وعلـــيه فبعضـــهن صالحات لمنصة الحكم دون البعض الآخر... ولا فرق بين طبائع

الرجال وطبائع النساء باعتبار حكم الدولة؛ إنما هو تفاوت بينهما فى الدرجة قوة وضعفا. فتختار ربات الجدارة لمساكنة أربابها ومشاركتهم فى الأحكام لأنهن أكفاء فى الإدارة، وهن نسيبات الرجال فى الطباع" (٦٤) .

٦ – المرأة مستورة منزلياً :

إن المرأة ممنوعة من العلم والعمل والسياسة لأن مكانها داخلى فى البيت وليس خارجيا فى المجتمع. والقول المأثور والشائع عند السلفيين عن المرأة" بيت يداريها أو قبر يواريها" فالمرأة عورة يحفظها الستر، والبنات غم يذهب به الموت.. ولهذا فالنساء كما يصفهن نظام الملك "محجبات مستورات" (٦٥) ليس لهن وجه معروف ولا صوت مسموع.

وبالطبع لا يعدم أعداء المرأة من نصوص دينية يخرجون منها بفهم مشوه أو بتأويل مغرض يبرر ما تحملهم عليهم التقاليد والأعراف. ففى قوله تعالى لنساء النبى ﴿ **وقرن فى بيوتكن ولا تبرجن تبرج الجاهلية الأولى** ﴾ ، قاعدة تنسحب على كل امرأة مسلمة، ويؤيد ذلك ما يروونه عن عائشة رضى الله عنها أنها استحسنت ما فعلته نساء الأنصار تشبها بزوجات النبى حيث أسرعن بمجرد سماعهن للأمر الإلهى " فاختمرن وأصبحن كأن على رؤوسهن الغربان" (٦٦) .

كما استحسن الرسول ﷺ قول ابنته فاطمة الزهراء: "خير النساء ألا يرين الرجال ولا يراهن الرجال" وقال :" إنها منى" (٦٧) .

وهذا زوجها على بن أبى طالب ينقل عنه الشريف الرضى فى حجب النساء قوله : "واكفف عليهن من أبصارهن بحجابك إياهن ، فإن شدة الحجاب أبقى عليهن، وليس خروجهن بأشد من إدخالك من لا يوثق به عليهن. وإن استطعت ألا يعرفن غيرك فا فعل. ولا تملك المرأة من أمرها ما جاوز نفسها، فإن المرأة ريحانة وليست بقهرمانة، ولا تعد بكرامتها نفسها، ولا تطمعها فى أن تشفع بغيرها " (٦٨) .

ولهذا يشترط الغزالى على المرأة فى آدابها " أن تكون ملازمة لمنزلها، قاعدة فى قعر بيتها، تحفظ (زوجها) فى غيبته، ولا تخرج من بيته، وإن خرجت فمختبئة تطلب المواضع الخالية، مصونة فى حاجاتها، بل تتناكر ممن يعرفها، همها فى إصلاح نفسها وتدبير بيتها مقبلة على صلاتها وصومها " (٦٩) .

ولكى يجبر الرجال نساءهم على الإقامة الجبرية داخل البيت لفقوا أحاديث مزورة شاعت منها : " أعروا النساء يلزمن الحجال" - "استعينوا على النساء بالعرى" (٧٠) .

وقـيل لأعـــرابى مـــا أخلفت لأهلك؟ قال": الحافظين: أعريهن فلا يبرحن، وأخيفهن فلا يمرحـــن" (٧١) أى حـــبس وذل للنســـاء... وأصبحت للمرأة خرجتان كما قالوا: "خرجة إلى بيت زوجهـــا وخـــرجة إلـــى قبرها"... ولعل الخرجة الأخيرة كانت راحة لها من عذاب الدنيا وظلم الرجال...

والخلاصـــة التى نخرج بها من هذه النصوص أن المرأة فى الأدب الإسلامى ليس لها أن تخـــرج مـــن بيتها لأى غرض كان، وإذا اضطرت للخروج فعليها بالنقاب الكثيف حتى لا ترى الـــرجال ولا يراها الرجال، ولعل هناك من كان يسحبها كالبهيمة. والمثال الأعلى الذى يشيد به المتزمـــتون مـــا ورد علـــى لسان أسماء بنت يزيد وافدة النساء إلى الرسول: "إنا معشر النساء محصورات مقصورات، قواعد بيوتكم، ومقتضى شهواتكم، وحاملات أولادكم (وإذا غبتم) حفظنا لكم أموالكم، وغزلنا أثوابكم، وربينا لكم أولادكم" (٧٢) .

واستحسن الرسول وصحابته قولها باعتبار أن أفضل عمل للمرأة، والذى يعدل الجهاد عند الرجال يتمثل فى حسن تبعل المرأة "- كما ينص الحديث الشريف- أى أن تكون فقط "فى خدمة زوجهـــا فـــى بيتها" ، "فالمرأة يجب ألا تكون من أهل التكسب كالرجل " فقد كفاها ذلك علىٰ حد تعبـــير ابـــن ســـينا: ولمـــا أصـــبح الوجود النسوى فى المجتمع الأندلسى ظاهرة بارزة، احتج المحافظون، وأنشد ابن يسام معبرا عن موقفهم الرافض (٧٣) .

ما للنساء وما للكتابة	والعمالة والخطابـــــة
هذا لنا ولهن منـــــا	أن يبتن على جنابـــــة

لقـــد قـــدم الســـلفيون بفهمهم المتخلف لنصوص الدين مادة دعائية سيئة للإسلام وشريعته الســـمحة بخصـــوص وضـــع المرأة ومكانتها ودورها فى المجتمع... وطبعا فإن هذه النصوص مثـــبوتة ولا مجال لنفيها أو إنكارها، ولكننا ضد الفهم القاصر الذى لا يحيط بالإسلام فى مقاصده وكلية نصوصه وهدفية أحكامه ومثالية آدابه.. ولنأخذ مثالا موضحا لما نقول:

تروى الآثار أن أم كبشة استأذنت ﷺ فى الغزو معه، فقال لها: "اجلسى، لا يتحدث الناس أن محمـــداً يغزو بامرأة " (٧٤) فهل الرسول اتساقا مع هذا النص وتصديقاً لحكمه ألزم كل النساء بالقـــرار فـــى البيت وحرم عليهن الخروج فى الغزو؟ بالطبع لا... إنه مع أم كبشة راعى ظرفا

خاصـــا فلم يسمح لها بالخروج معه. وهو نفسه عليه السلام يشيد بأم نسيبة الأنصارية وهى معه فى غزوة أحد ويقول ﷺ : والله ما التفت يمينا أو يسارا إلا وجدتها تقاتل دونى". وأم عمارة كما يذكر ابن سعد فى طبقاته شهدت مع زوجها غزوات وقطعت يدها فى معركة وجرحت فى أخرى أثنى عشر جرحا بين طعنة برمح أو ضربة بسيف. ولما تفرق الناس عن الرسول فى أحد أقبلت علـــى الرســـول تـــذب عـــنه (٧٥) . ونسوة أخريات خرجن فى الغزوات يسقين الجند ويضمدن الجرحى، ويجهزن الطعام. فهل كن يحاربن ويعملن دون أن يراهن أحد أو يرين أحدا ؟!

وهـــذه عائشـــة رضى الله عنها تقول: " كنا (أى النساء) والرجال نتوضأ فى عهد رسول الله– فـــى إنـــاء واحد" ويصلين معهم فى مسجد واحد، الرجال فى الصفوف الأمامية والنساء فى الصفوف الخلفية (٧٦) ، فهل كن يتوضأن والنقاب يلف الوجه والرأس؟ وإذا كان الخروج مع كثافة نقـــاب فلم الأمر من الله بغض البصر للرجال وللنساء (٧٧) ولم نعلم أن رجلا يتبرقع كالنساء إلا واحدا، وكان أضحوكة فى تشدده، فالواعظ أبو الحسن على بن محمد ت/ ٣٣٨ هـــ ببغداد ، كان من عادته فى حلقة وعظه للسيدات أن يضع على وجهه برقعا تخوفا– كما يقول ابن الجوزى– أن يفتتن النساء من حسن وجهه (٧٨) .

إن جمهـــور الفقهاء لا يلزمون الحجاب للمرأة، وهم مع حديث رسول الله فى تفسير قوله تعالى: ﴿ ولا يبدين زينتهن إلا ما ظهر منها ﴾ وما يظهر هو الوجه واليدان. وفى قاموس الشـــريعة " ليس على النساء نقاب " (٧٩) .

وتاريخـــيا فـــإن نســـــاء تهامة ، والأندلس ، ولمتونة بالمغرب الأقصى كن يتبرجن ولا يســـتترن (٨٠) ، ولـــم يكن فى موضع ذم وتجريح إلا من أمثال أولئك المتشددين أعداء المرأة فى خروجها وعملها.

وأمـــا عـــن العمالـــة النسوية، فالمرأة فى عهد الرسول وما بعده عملت فى التجارة بيعا وشراء، وكانت خديجة – رضى الله – عنها صاحبة أعمال وعمل الرسول لها فى تجارتها .

كمـــا عملـــت المرأة فى حرف نسوية خاصة بها" ماشطة، كاحلة ، غسالة " وما شابه ذلك. وقد أجازوا لها إذا كانت مضطرة، لا عائل لها أو مطلقة " أن تخرج وتعمل" (٨١) .

والنســـاء المـــتعلمات حرائر وجوار اشتغلن بالعلم والأدب والفقه، وتخرجت الجوارى فى علـــوم وفـــنون رفيعة. يقول ابن الكتانى النخاس فى جوار علمهن: " وهن الآن عالمات حكيمات

فلســفيات هندســيات موســيقاويات أسطرلابيات معدلات نجوميات نحويات عروضيات أدبيات خطاطات" (٨٢) ، والجوارى مسلمات وغير مسلمات كن يخرجن سافرات، بل ومتبرجات، بل كن يعاقبــن إذا مـــا تشبهن بالحرائر وتجلببن مثلهن أو تنقبن (٨٣) ، مما يوحى بأن المسألة فى الزى متعلقة بعرف اجتماعى أكثر منه بأدب إسلامى.

وإذا كانــت نســاء الطبقة الأرستقراطية وكبار البرجوازية عرفن "الحريم" أى القرار فى مجالس نسائية داخل البيوت، جريا على عادة الترك والرومان، فإن نساء الطبقة الشعبية فى ريف مصر أو فى مضارب البدو أو الأحياء العمالية بالمدن الإسلامية عرفن الخروج ومشاركة الرجال فى كافة الأعمال .

إن الله بعدله المطلق لا يميز بين الرجال والنساء، وقد كتب على نفسه كما قال " لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى" وذلك فى كل تكليف دينى، وفى كل تكليف دنيوى فإن الأعمال لم تعد تصنف على أساس ذكورى أو أنثوى كما مشت به تقاليد المجتمعات عندما بدأت المرأة فى العصور الأخيرة تغزو أسواق العمل، وخصصت لها أعمال نسويه هشة أو عاطفية متعلقة بخدمة الــرجال وتربية الصغار كالسكرتارية والتمريض والتعليم. إن نظم التعليم المفتوحة للجنسين حتى أعلى درجاتها، والتكنولوجيا المتطورة التى دخلت فى كل عمل قد حررت كل أشكال التمايز فى العمل القائم على قوة العضل وبسطة الجسم، وأصبح التمايز مرتبطا بالكفاءة المهنية التى تناسب طبيعة كل عمل، وفى ذلك فليتنافس المتنافسون رجالا ونساء فى ظل المساواة والاعتراف الكامل بحقوق الإنسان.

٧ - المرأة للإمتاع جنسيا :

وهـــنا تتســـاوق ظواهر النصوص الدينية ومفاهيم الرجال الجنسية فى تقدير أهمية المرأة كمصدر للمتعة ومادة لها. وفى ذلك يقول سبحانه: " زين للناس حب الشهوات من النساء والبنين ... الخ الآية" ويقول: ﴿ فما استمتعتم به منهن فآتوهن أجورهن﴾ ويقول ﷺ : " الدنيا متاع وخير مـــتاع الدنـــيا المرأة الصالحة " (٨٤) ، وابن ظهيرة يقول فى النســـاء : " خلقهن الله تعالى للتمتع بهن" (٨٥) ، وعند الشيعة " المؤمن لا يكتمل حتى يتمتع بزواج متعة" (٨٦) .

والزواج فى الشريعة اختزل وسيلة ومضمونا وهدفا فى "النكاح" ولا يعرف فى الفقه غير "عقــد الــنكاح" وبـــه يتملك الرجل "بُضع المرأة " (٨٧) ، وهى ألفاظ موحية بجنسيتها الظاهرة

والطاغية. ووجدوا فى رخصة تعدد الزوجات زيادة متعة جنسية للرجال دون التزام بأخلاقيات ومبررات التعدد، وتنافسوا فى ذلك حتى إن رجلا مثل حماد بن سلمة وهو من رواة الحديث "تزوج نحو سبعين امرأة، وبعضهم زاد العدد إلى مائة امرأة " (٨٨) .

وأضافوا- إسرافا فى المتعة الجنسية- إلى الزواج الشرعى التسرى، أى نكاح الجوارى بلا أى قيد عددى ما دام للرجل قدرة مالية، وصحة بدنية. كما أضافت طوائف كثيرة من السلفيين زوجات أخريات باسم التمتع وهو زواج بأجر معلوم ولوقت معلوم. والخلفاء والسلاطين- وهم القدوة والمثل- كان لبعضهم المئات أو الآلاف من الجوارى من كل جنس ولون. فالرشيد كانت له نحو أربعة آلاف جارية، وابنه الأمين- وكان له ميل إلى الغلمان- صرفته أمه زبيدة بمئات الجوارى المرتديات زى الغلمان وسمين "بالغلاميات " Les garconnets ليستمتع بهن كما يشاء (٨٩) . وأخوه المأمون كانت له مائتا جارية، عبرت إحداهن عن رغبة جنسية لم يشبعها المأمون فأنشدت:

أيا قصركم فيك من	(جنس) ومن غلمة
متى يرقع طيان	ضعيف مائتى ثلمة

وفى قصر الإمبراطور المغولى المسلم " أكبر" وجدوا له "خمسة آلاف امرأة " (٩٠) ، وفى العصر الحديث مات سلطان مسقط وزنجبار سعيد بن سلطان فى ١٨٥٦ م عن خمس وسبعين جارية شراكسة وتركيات وحبشيات ومن جنسيات أخرى (٩١) ، كما أن عددا من الأمراء العرب فى يومنا هذا يتمتعون بجوار مملوكات، عن طريق نخاسة سرية، ولا يرون فى ذلك خروجا على الشريعة، فهم فى ذلك سلفيون (٩٢) ويسيرون على نهج الرعيل الأول من السلف الصالح حيث تذكر الروايات التاريخية أن الفتوح العربية فى صدر الإسلام أثمرت عن توزيع المسترقين رجالا ونساء وذرار على العرب الفاتحين فكان كما يذكر المسعودى للزبير بن العوام " ألف عبد وألف أمة " (٩٣) .

وزواج المتعة أو نكاح الجوارى بهذا الشكل الفوضوى القائم على مبدأ" ادفع وتملك زوجة أو جارية" لا يخرج عن نظام "المرافقة" عند الغربيين حيث يكون للرجل خليلات أو عشيقات يعاشرهن معاشرة زوجية.

ولقد بلغ هذا التمتع الحيوانى حدا دفع بالشيخ العجوز أن يتزوج بالمراهقة (حرة أو أمة) دون مراعاة لشخصية زوجة أو كرامة امرأة يعاشرها، فالمرأة هى أولا وأخيرا فى متعة الرجل

وإشباع حاجته الجنسية. وللرسول ﷺ حديث فى ذلك يقول بما معناه : " أيما امرأة امتنعت عن زوجهــا فإنهــا تبيت ليلتها وعليها لعنة الله والملائكة والناس أجمعين ". ومن وحى هذا الحديث يطالب الغزالى المرأة بأن "تكون مستعدة لزوجها فى جميع أحوالها للتمتع بها " (٩٤) ، لا يهم حال المــرأة أو رضــاها، إذ ليســت المــرأة إلا "مقتضى الشهوة للرجل" كما عبرت فى نص سابق الصحابية أسماء بنت يزيد.. بل لفقوا حديثاً يساند هذا الشبق الجنسى الذكورى ، فقالوا كذبا بلسان الرسول:" لا تشبع أنثى من ذكر" (٩٥) .

ولــيس بالضرورة أن يقترن نكاح الرجل للمرأة بحب إنسانى أو بعشق قلبى.. لقد تحول النكاح إلى عملية حيوانية لتفريغ طاقة أو لإشباع شهوة، والنساء مخلوقات لهذا التفريغ أو الإشباع وهذا ما فهموه من قوله ﴿ نساؤكم حرث لكم فأتوا حرثكم أنى شئتم ﴾ وأطلقوا المعنى التصـــويرى بشــكل يتواءم مع هذه العملية الحيوانية. ولكم كان سعيدا الخليفة المعتصم وقد أقبل علــى بعــض رجالــه قائلا: " فى هذه الساعة فضضت ثلاث فتيات " ، مبررا ذلك بأنهن بنات خصـــوم لـــه، وابن المقفع يحذر كل رجل قائلا : " حاذر الغرام بالنساء ، إنما النساء أشباه ؛ بل النســـاء بالنســاء أشــبه من الطعام بالطعام " (٩٦) . ولهذا قال العرب : " نعم الأطيبان : الطعام والــنكاح" (٩٧) وارتفعت قيمة الذكورة فى مجتمع الرجال كقيمة التيس فى وسط النعاج، او كقيمة الديــك مع دجاجاته. ولم يكن غريبا أن يتفوه عالم متدين فاضل كابن الجوزى بعبارة لا تليق به أبدا : " الله تعالى شرف الذكر على الأنثى بهذه الآلة " (٩٨) .

وحـــتى تقــوى هـــذه الآلة العضوية على مهامها الوظيفية فى النكاح ليل نهار، كتبوا أدباً جنســـيا يهـــيج الغرائز ويرجع بالشيخ إلى صباه، كما صنعوا منشطات وعقاقير من قبيل فياجرا عصرها (٩٩) .

وإذا عجزوا عن إشباع المتع الجنسية فى الدنيا لكبر سنهم فإن موتهم يذهب بهم للتمتع فى جـــنة الخلد بما لم يجدوه فى الدنيا، وسمح لهم الخيال الشاطح أن يذكروا ما وعد الله به كل مسلم بتمتعه بسبعمائة حورية كلما أفتض بكارة واحدة منهن عادت عذراء من جديد.

وإذا لـــم يجد الرجل ما يرضى غريزته الجنسية فى الحلال- وما أوفر ما يسره من متع الــنكاح- فـــإن الدولـــة فى بعض سلطاتها- يسرت له الزنا فى دور خاصة وفى حارات خاصة للبغايا، نظير ضرائب يدفعها (١٠٠) .

ولقــد تمــادت بعض الطوائف فى المجتمع الإسلامى فى تحررها من كل قيمة دينية أو أدبـية كالخرمـية والقـرامطة واسـتباحت كل الأشكال المحرمة من النكـاح والتى عرفت فى الجاهلـية مـن نكـاح لاستبضاع ، والبدل، والذُواق، والمقت، والمقامرة، ونكاح الجملة [١٠١] ، وأصـبحت متعة الجنس رخيصة وميسـرة ومنتشرة حتى قال بعض العابثين " ليس فى الأرض محصنة فيقذفونها " [١٠٢] .

٨ - المرأة مطبوعة شيطانياً :

وآخـر تصور للمرأة فى ذهنية الرجل أنها شيطانة، إذ بها مكر الشيطان وخبثه وإغواؤه وإفساده. وإذا لم تكن الشيطان؛ فإن الشيطان يأتى من قبلها، والرسول ﷺ يقول : " النساء حبائل الشـيطان" والله يحـذر منهن إذ قال فى كتابه الكريم: ﴿ إن من أزواجكم وأولادكم عدوا لكم فاحذروهم ﴾ . وخوف منهن الرسول كذلك فقال "ما تركت على أمتى فتنة أضر على الرجال من النساء" [١٠٣] ، وفسر أن النساء هن المقصود فى قوله تعالى﴿ إن الفجار هم أصحاب النار ﴾ ولمـا سأله الصحابة: ألسن أمهاتنا وأخواتنا وزوجاتنا ؟ أجاب ﷺ : " بلى، ولكنهن إذا أعطين لم يشكرن، وإذا ابتلين لم يصبرن" وهذا ما يتمشى مع حديث أخرجه البخارى فى النكاح، ومسلم فى أول الرقاق وتحت عنوان "باب أكثر أهل الجنة الفقراء وأكثر أهل النار النساء" [١٠٤] ، وقـال ﷺ فى حديث آخر : " المرأة شر كلها ، وشر ما فيها أنه لابد منها " [١٠٥] ، ولا استثناء فى جنس النساء ، " فالمرأة الصالحة فيهن- كما يرى الغزالى- كمثل الغراب الأعصم بين مائة غـراب " [١٠٦] ، ولهذا فالعاقل من يبعد عن النساء فيتقى شرهن، " كما يقول الإمام الذهبى[١٠٧] وأما إذا كانت فى البيت وجلست معها فإنك لا تأمن ما يحل بك من سـوء، يقول الرسول ﷺ : "ثلاثـة مجالسـتهم تميـت القلب : الجلوس مع الأنـذال ، والحديث مع النساء ، والجلوس مع الأغنـياء " [١٠٨] ولهذا فإن لسان الدين الخطيب بعد إشادته بحلاوة وظرف نساء غرناطة، يسأل الله ألا يجعـل ذلـك " مـن قبيل الابتلاء والفتنة " [١٠٩] ، وألفت رسائل فى التبصير بشر النساء والتحذير من كيدهن.

يذكـر صـاحب مخطوط " الزهر الأنيق" السالفون لما أهملوا ذكر ربات القناع صاحبات الحيل والمكـر والخداع ، من ذكرهن والتحذيـر من شرهن ومكرهن" ألف رسـالته تلك [١١٠] ، بل بالـغ بعضهم وجعل المرأة أشد مكرا من الشيطان ذاتـه ، ويردد المغاربة مثلا يقول : " ما يصل إليه الشيطان (بمكره) فى سنة تصل إليه المرأة العجوز فى ساعة " [١١١] .

وكما وصف الغربيون الشعوب الملونة خارج الجنس الآرى الأبيض بأحط صفات الإنسانية، كذلك فعل الذكوريون المسلمون ونعتوا المرأة المسلمة بأحط الصفات حتى إنهم ليساوونها بالشيطان الرجيم وبالحيوان الخسيس، ويلفقون حديثا للرسول يقول : " يقطع الصلاة المرأة والحمار والكلب " (١١٢) .

وإذا تحطمت الفلسفات الشعوبية فإن المقولات الذكورية لا تزال تتردد فى خطابات الأدب الشعبى، بل وللأسف فى سياقات الوعظ الدينى، وكذلك على ألسنة بعض المتعلمين.. وليس فى الدين برغم ما تقدم من نصوص لها رمزيتها وخصوصيتها ما يقدم حجة على وجود طبيعة نسوية شيطانية تؤخذ مأخذ الحقيقة فالمرأة والرجل من طبيعة إنسانية واحدة " النساء شقائق الرجال" وليس الرجل ملاكا والمرأة شيطانة ، بل الخير والشر يفعلهما الإنسان رجلا كان أو امرأة ﴿ **ومن يعمل مثقال ذرة خيرا يره، ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره** ﴾ - وأن ليس للإنسان إلا ما سعى-ذكرا وأنثى- وأن سعيه سوف يرى.. وكيف تكون المرأة وقود النار، وقد جعل الرسول الجنة تحت أقدام الأمهات .. نعم إن النار كما ذكر القرآن ﴿ **وقودها الناس والحجارة** ﴾ ممن يفعلون السوء رجالا ونساء... وإلا فإن الأبرار سوف يدخلون الجنة كذلك رجالا ونساء، قال تعالى: ﴿ **ادخلوا الجنة أنتم وأزواجكم** ﴾ أما قوله تعالى : ﴿ **إن من أزواجكم وأولادكم عدوا لكم** ﴾ فإن الأزواج هنا خاصة بالرجال وبالنساء فالزوج للرجل وللمرأة ، كما أن الأولاد " ذكور وبنات ".. والفتنة كذلك تأتى من الرجال للنساء ومن النساء للرجال وغض البصر للطرفين ، وتجنب الخلوة لهما اتقاء للفتنة ، والكيد ليس صفة نسوية خاصة بل هو كذلك صفة رجالية أو بالأصح إنسانية عامة، وقد تكلم الله عن أناس يكيدون كيدا، ويكيد لهم الله كيدا.. ودائما تنجذب النفوس إلى من يجانسها، فالزانية لا ينكحها إلا زان ، والمشركة لا يتزوجها إلا مشرك، والطيبون للطيبات كما ذكر القرآن.

التربية فى مواجهة الموروث :

إن الماضى لا يعيش فقط حاضرنا، ولكنه يتملكه عقديا وثقافياً واجتماعيا... فكيف نصنع حاضرا مغايرا ، ونشكل مستقبلا يقتحم الحداثة ويعيش ما بعد عصرها ؟!

باسم الدين الموروث فإن المفاهيم القديمة المتعلقة بطبيعة المرأة كمخلوق أدنى وبوضعها الاجتماعى المحصور داخل بيتها " محجبة مستورة " لا تزال لها سيادة

والانتشار سواء فى طبقات شعبية أو متعلمة تأخذ بالتصورات السلفية وبالممارسات التقليدية .

لقد أفتى بعض كبار الشيوخ من علماء الدين فى السعودية بأن "خروج المرأة للعمل مصادمة للنصوص الشرعية التى تأمرها بالقرار فى بيتها والقيام بأعمال منزلها (وأن) عمل المرأة خارج بيتها خروج عن الطبيعة النسوية وتعطيل لحكمة الله فى الخلق وسبب كل المتاعب". ويحرم كثيرون من المتشددين فى الدين مصافحة النساء للرجال ويرون فى ذلك "مقدمة للزنا" ويبالغ بعضهم فى التشدد حتى إن مصريا متعلما فى أيامنا هذه يمنع زوجته من العمل ويلزمها بالنقاب الدائم حتى مع أطفالها داخل بيتها ولا تخلعه إلا عند نومها (١١٤) .

وفى دراسة مصرية حديثة وافق ٩٦% من الرجال المستفتين على ضرب الزوج لزوجته فى مجال تأديبها. كما أن ٨٦% من النساء موافقات على هذا الضرب... ولا غرابة فى ذلك فقد تربين وتشكلن فى بيئات محافظة لها دينها وثقافتها، ولا يستطعن الانعتاق منها أو التمرد عليها، حتى مع وجود نشاط متزايد لفعاليات الحركة النسوية الحديثة التى تعمل لتحرير المرأة وتأمين حقوقها.

ولِمَ نثور على ضرب الزوج لزوجته، والضرب أسلوب شائع فى المجتمع المصرى أو العربى، حيث يضرب الأب بناته، والأخ أخواته تمشيا مع مبدأ " السيادة للرجل والقوامة على المرأة " (١١٥) .

ويطرد مثل ذلك الوضع المخزى فى كثير من الدول المتخلفة بل والمتقدمة. ففى بلد كأوغندا تعود الرجال على ضرب زوجاتهم، إذ لهم حق تأديبهن، حتى النساء اللواتى يشغلن مناصب مهمة فى البلاد يتعرضن للضرب على أيدى أزواجهن، ومنهن سبيسيوزا وانديرا كانديبوى، نائبة الرئيس الأوغندى والتى أعلنت هجرها لزوجها احتجاجا على ضربه لها بانتظام، وقادت حملة وطنية بمناسبة يوم المرأة العالمى لرفض العنف العائلى كما دعت السيدات إلى تلقيهن دروسا فى فنون القتال للدفاع عن أنفسهن (١١٦) .

وفى إسرائيل أكثر من ٢٣٠ ألف امرأة فى مجتمع لا يزيد عن خمسة ملايين نفس يتعرضن للضرب على أيدى أزواجهن سنويا. كما زادت حوادث قتل الزوجات فى السنوات الأخيرة .

وقــد توجــد نســوة متسلطات، قاهرات للأزواج، أو حتى مجرمات ولكن نسبتهن قليلة للغايــة، فالنســـاء فى معظم الأحوال ضحايا ولسن جانيات. والنســبة فى مصر للنساء كضحايا ٦٣,٣% مقــابل ٢٣,٧% للرجال كضحايا [١١٨] ، وعلى المستوى العالمى فإن الرجال يضربون ثلثى النساء سواء فى دول الشرق أو الغرب كما ورد فى تقرير لمنظمة الصحة العالمية.

وفى بريطانيا فإن العنف الزوجي يكلف الحكومة ٣٧٨ مليون جنيه إسترلينى سنويا ما بين نفقات شرطة ومحاكم ورعاية صحية وساعات عمل مفقودة [١١٧] .

ومــع الإقــرار بإلزامية التعليم وإطالة أجله وتكافؤ الفرص فيه، فإن البنات فى كثير من المــناطق الريفية، وبالذات فى جنوب مصر يحرمن من هذا التعليم لأسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية. وقد جرت العادة فى بعض قرى الصعيد أن تلبس الفتاة إذا ما بلغت العاشرة جلباب صبى إذا مــا اضــطرت للذهاب إلى المدرسة حتى لا تلفت الأنظار إليها أو ترمى بالعار. وإذا أنهت تعليمها الابتدائى قعدت فى البيت انتظارا للزواج. وتقدر نسبة من يتزوجن فى الفئة العمرية ١٢-١٦ ســنة بخمســة وســبعين فــى المائة من الفتيات المتزوجات. كما بلغ متوسط مرات الحمل للصــغيرة المتزوجة ست عشرة مرة. كما ترتفع وفيات النساء عند الولادة بسبب الجهل وقصور الرعاية الصحية ونقص الخدمات الطبية فى مناطق معزولة أو نائية.

وللأسف فإن المرأة قد روضت وتقبلت طوعا أو كرها تلك الصورة التقليدية التى رسمها لها مجتمع الرجال، واستجابت لمتطلباتها فى معظم الدول متقدمة ونامية وبالذات تقدم نفسها كمادة أو سلعة لمتعة الرجل على أغلفة المجلات، وملصقات الدعاية، وفى مسلسلات التليفزيون وأفلام الســينما، وفــى دور الدعــارة، وكباريهات الاستعراضات الجنسية، وعروض الزى (المودة) وحفلات السهر والترفيه.

وسقطت للأسف كل القيم التى تحافظ على عذرية الفتاة وصيانة عرض المرأة، وتسابقت الفتيات قبل السيدات فى إشباع غريزة الجنس وكأنها من "شريعة الحياة" الحرة للمرأة.

وتذكــر إحصائية حديثة فى دراسة أجراها صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) أن أكــثر من مليون مراهقة من البلدان الغنية سيحملن خلال الأشهر الإثنى عشر المقبلة، وأن ٧٥٠ ألف فتاة منهن سيلدن أطفالهن ولن يخترن الإجهاض [١١٩] .

وتــتكاثر فــى المدارس الثانوية بالدول الغربية ظاهرة "البنات الحوامل" ، كما تتكاثر فى مجــتمعاتها ظاهرة "الأمهات العزبات" Les meres Celibataires وتسندها تشريعات وأعراف

توفر الحماية النفسية والاجتماعية والمادية للبنات الأمهات. واستباحت هذه الدول أو المجتمعات، التى تباهت بإلغاء الرق منذ قرن ونصف القرن ، الاسترقاء النسوى بأشكال مختلفة. وتتخصص عصابات وبالذات فى دول العالم الثالث شديدة الفقر فى إفريقيا وفى آسيا فى جلب وبيع فتيات ونساء بأسعار تتفاوت بحسب السن والجمال للتمتع بهن فى الدول الغنية سواء فى الغرب المسيحى أو فى الشرق العربى المسلم ، وحتى فى دولة إسلامية كإيران، وطبقا لما ذكرته جريدة "انتخاب" فإن ما يقرب من ٨٤ ألف فتاة ليل يتسكعن فى شوارع طهران وحدها بخلاف٢٥٠ بيت دعارة (١٢٠).

وإذا اكتسبت المرأة على الصعيد القانونى حق العمل، وسمح لها بالخروج فى المجتمع والمشاركة فى شئون الإنتاج والخدمات، فإن أزمة البطالة بين المتعلمين والتوجه لمستقبل يشهد إنتاجية متزايدة بدون عمالة بشرية بفضل العلم والتكنولوجيا، فإن السياسات تتجادل حول من يبقى فى العمل ومن يقعد فى البيت. ولاشك فى أن المرأة ستكون مضطرة لضغوط الواقع للتفرغ فى البيت ورعاية الأطفال .

إضافة إلى ذلك فإن المرأة لا تزال – فى كثير من الدول العربية– محرومة من حق المشاركة السياسية والإسهام فى أنشطة المجالس النقابية والتشريعية. وبعضها يمنعها من حق الترشيح فى الانتخابات العامة، وبعضها يمنعها سواء من حق الترشيح أو التصويت فى الانتخابات. وإذا وجدت مشاركة نسوية فى بعض الجمعيات الخيرية ومؤسسات المجتمع المدنى، فالوجود النسوى رمزى، ضعيف وباهت.

فماذا تفعل التربية لتغيير هذا الواقع ؟ وما دورها المطلوب لتنقيح التصورات عن المرأة وترشيد الممارسات نحوها ومعها فى المجتمع ؟

حدود الدور التربوى :

دائما وأبدا فإن التربية كنظام أو المدرسة كمؤسسة، تسير وفق إيقاع الحركة العامة للحياة فى المجتمع: تعمل بسياسته، وتحكم بسلطته، وتصبح أكبر مسلك عملى لإعادة تشكيل الحقائق الاجتماعية التى تشكل بها المجتمع من قبل، والمحافظة عليها فى انتقالها من جيل إلى جيل. و لا تعمل التربية أو المدرسة للتغيير إلا إذا كان المجتمع قد تهيأ بالفعل لهذا التغيير وألزم به مؤسساته العاملة فيه .

ولهذا كانت التربية فى التراث الإسلامى تتجانس مع نوعية الحياة فى مجتمعها المحلى أو الطـــائفى؛ فالثقافة فى المجتمع تشكل التربية، وتصبح فى الوقت نفسه مادة حية لهذه التربية يعاد إنتاجها باستمرار .

ومـــع ذلـــك فالتربـــية فى حدود اختصاصاتها وصلاحياتها ملتزمة بالنهوض بمسئولياتها الوظيفية فى بناء البشر من أجل التقدم والتنمية .

- ومـــن ثـــم فـــإن للتربية دورا فى تغيير الموروث المشوه الخاص بالمرأة دينيا وثقافيا، ونقد وتحلـــيل المفاهيم والتصورات الخاطئة والمعوقة، وتجلية رؤية علمية موضوعية لتفعيل دور المرأة وتأدية رسالتها الوجودية، وتبنى منظومة قيمية ترتفع بمكانة المرأة واحترام إنسانيتها وتقدير كفاءتها .
- ولهـــا دور فى توضيح طبيعة ومتطلبات الدور التنميطى للنوع ذكرا وأنثى، وأهمية التكامل والتشـــارك فـــى الحـــياة الشخصـــية والعامة داخل الأسرة وخارجها، مما يؤدى إلى تغيير الاتجاهات المتميزة للنوع الذكورى على حساب النوع النسوى، وإعادة التنشئة السوية للرجل وللمرأة على السواء من خلال التكوين التربوى للشخصية فى كافة المراحل العمرية وبالذات فى مرحلة الطفولة كمقدمة ناجحة فى بناء إنسان جديد لعصر جديد .
- وللتربـــية كذلـــك دور فى التوعية السياسية بحقوق المرأة بثا ونشرا وتعميقا بواسطة برامج وأســـاليب تربوية نظامية ولا نظامية موجهة لكافة القطاعات المسئولة والمعنية، مما ينعكس أثـــره إيجابيا فى مجالات التشريع القانونى، والتمثيل النيابى، والإدارة الحكومية، والعضوية الحزبية، وقيادة الأنشطة والتشكيلات فى الجمعيات المدنية .

وهذا الدور التربوى مشروط بثلاثة أمور :

١- بلـــورة فلســـفية مســـتنيرة تحرر المرأة والرجل من أسر المفاهيم المتخلفة والتقاليد البالية، ويصـــطلح علـــيها المجتمع بكل فئاته الدينية والعرقية والطبقية.. وتكون فلسفة حاكمة لكل النظم المعرفية والسلوكية والإنتاجية.

ومـــن ثـــم فهى بحاجة إلى هيئة حكماء متنوعى التخصصات، يخدمها فقه حضارى جديد يســـتخلص روح الشـــريعة الســـمحة العاملة لرقى الإنسان أيا كان، ويخدمها كذلك علم إنسانى/ اجتماعى يفيد من تجارب الأمم المتقدمة فى عصرنا الحاضر.

٢ - وضـــع اســـتراتيجية تربوية تلتزم بمبادئ وتوجهات هذه الفلسفة نظريا وعمليا فى مجالات التعليم والثقافة والإعلام والعمل فى نوعيه الإنتاجى والخدمى، مما ينعكس أثره فى صياغة وتفعـيل بـرامج وأســاليب التربــية فــى كــل أشكالها النظامية واللانظامية أو المدرسية والمجتمعية.

٣ - أولا وأخــيرا فإنــه مــن المهــم بمكان تأكيد إرادة سياسية قوية للسلطة الحاكمة التى تهيئ المجــتمع للتغير النوعى فى حياته المادية والبشرية، فى ضوء فلسفته المستنيرة، وفعاليات اســتراتيجيته التربوية، مما يؤدى إلى انتظام العمل واستمراريته ونجاحه من أجل خلق كتلة حــرجة نســوية تمثل كل الفئات بامتداد الوطن وتصبح قاعدة صلبة تمنع من أى ارتداد أو انتكاس .

وعلــى الصــعيد الــتربوى العملــى، فــإن مناهج الدراسة وبالذات فى العلوم الإنسانية والاجتماعــية تســتدعى بالضــرورة مراجعة أصولية لمضامينها المعرفية حتى تتطهر من كل الرواســب التاريخــية التى حرفت المفاهيم والتصورات عن المرأة، والتى لا تزال تغذى عقلية الرجل سواء فى بيئته الشعبية: ريفية وعمالية، وفى بيئته المثقفة فى أوساط المتعلمين.

ولــن يكــون مــن السهل إقناع المدرس التقليدى ليكون مبشرا بهذه الفلسفة وقادرا على التعامل مع هذه المناهج بروح إنسانية منصفة تسقط كل التحيزات الظالمة للمرأة ، فالمنهج الخفى الــذى يتحرك به شعوريا ولا شعوريا سواء فى دروسه النظرية أو فى ممارساته العملية، سوف يســقط كــل قــيمة حقيقية فى تغيير المفاهيم التى تحملها الكتب سطورا مقروءة ويتعارض معها الواقع المعاش عقيدة وسلوكا.

ومع ذلك فالتغيير القيمى بحاجة إلى وقت وجهد ومتابعة حتى تنمو شجرة التغيير وتعطى ثمارها الموعودة .

وأخــيرا : كــيف ترقى أمة أو حتى تحترم بين الأمم، ونصفها الإنساني يوصف بالسوء ويعامل باحتقار وامتهان؟

فــى رســالته لدرجة الدكتوراه فى جامعة السربون والموسومة :" تطور وضع المرأة فى تقالــيد الإسلام وفى تاريخه" فضح منصور فهمى الوضع المزرى للمرأة المسلمة مما أثار ثائرة التــيار الســلفى المحافظ، وزادت ضغوطه فى مجلس الجامعة المصرية القديمة فأمر بسحب كل نسخ الرسالة وإعادة صاحبها إلى مصر لمحاسبته وعدم تعيينه فى الجامعة.

ولازلنا إلى اليوم فى قطاعات سلفية عامة وخاصة نقف هذا الموقف الذى يسوؤه كل نقد موجــه للتقاليد المجحفة بالمرأة والتى تمارس باسم الإسلام. وليست لنا شجاعة عمر بن الخطاب عـــندما اعــترف بفضل الإسلام وتحرير المرأة فقال : " كنا فى الجاهلية لا نعد النساء شيئا، فلما جاء الإسلام وذكرهن الله، رأينا لهن بذلك علينا حقا " (١٢١) .

كمـــا لم نستجب بصدق وإخلاص لأمر الرسول ﷺ فى أقواله: "اتقوا الله فى النساء – استوصوا بالنساء خيرا" (١٢٢) .

لقـــد صـــدقت الجمعية العامة للأمم المتحدة فى الدورة ٣٤ وبتاريخ ١٩٧٩/١٢/١٨ على اتفاقية دولية تدعو إلى حذف كل أشكال التمييز ضد المرأة ، واتخاذ التدابير لكفالة حقوق متساوية للمرأة مع الرجل فى التعليم والعمل والحياة. والدول العربية موقعة على هذه الاتفاقية .. فهل آن الأوان لإســقاط كل تلك التصورات المتهافتة وإنهاء تلك الممارسات اللاإنسانية تجاه المرأة، ونبدأ بتصحيح موروثاتنا وتأصيل تربيتنا، وترقية ثقافتنا من أجل مستقبل أفضل لنا ولأجيالنا بعدنا ؟!

المراجع والتعليقات الهامشية :

١. هشـــــام جعيط ، الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربى ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٤ ، ص ١٠٤.

٢. القزوينى ، آثار البلاد وأخبار العباد، بيروت، دار صادر، ١٩٦٩، ص ٣٣.

٣. المبرد ، الكامل فى اللغة والأدب، ج/١، بيروت، مكتبة المعارف، د.ت، ص ص ٣١٢– ٣١٣.

٤. محمـــد العلـــوى الـــباهى ، " المرأة المغربية عبر التاريخ ، الرباط ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٨، ص ٨٠.

٥. عبد الحميد الأنصاري ، " المرأة الأفغانية تحت حكم طالبان " فى الحياة ،٢٠٠٢/١/١ م ، ص٩.

٦. إحســـان إلهى ظهير، الشيعة والتشيع: فرق وتاريخ، لاهور (باكستان) إدارة ترجمان السنة، ١٩٨، ص ٤١.

٧. أبو نصر الحسن بن الفضل الطبرسي، مكارم الأخلاق، بيروت، مؤسسة الأعلى للمطبوعات، ط/٦، ١٩٧٢، ص ٢٣١. وجـــاء فى كتاب كليلة ودمنة: ثلاث مهلكات: القرب من السلطان وإفشـــاء السر للنســـاء وتذوق السم على سبيل التجربة نقلا عن : د. حازم الببلاوى فـــى " الإغراء". الأهرام، ٢٠٠٢/٤/٢١م، ص١٠ ، وقال بعضهم :" إذا أردت نشر إشـــاعة فاحكهـــا للنساء ، فإنهن ساذجات سوف يصدقنها ، وثرثارات سوف ينقلنها، وعنيدات سوف يتمسكن بها ".

٨. أبـو الحجـاج يوسف محمد البلوى، كتاب ألف باء، ج/١ ، بيروت، عالم الكتب ، د.ت ، ص ص ٣٩٥- ٣٩٧.

٩. الخواجـة نظـام الملك الطوسى، سياست نامة (سير الملوك)، مترجم، بيروت، دار القدس، (د.ت)، ص ٢٠٣ ، ٢٠٧.

١٠. أبو نصر الحسن بن الفضل الطبرسى، مرجع سابق ، ص ٢٣٠.

١١. المرجع السابق ، ص ٢٣١.

١٢. د. عـبد الفـتاح أحمـد فؤاد، فى الأصول الفلسفية للتربية عند مفكرى الإسلام، الاسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣، ص ٣٨٥.

١٣. د. زينـب حسن ، " تعليم المرأة " فى الفكر التربوى العربى الإسلامى: الأصول والمبادئ، تونس، اليكسو، ص ٩٧٣.

١٤. الخواجة نظام الملك الطوسى، مرجع سابق، ص ٢٠٧.
وأبو يوسف الحجاج يوسف محمد البلوى، مرجع سابق، ص ص ٣٩٥- ٣٩٧.

١٥. سنن ابن ماجه ، ج/٢، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ص ٣٦٧.

١٦. المرجع السابق.

١٧. د.عبلة الكحلاوى، "حول الميراث وقضايا أخرى" فى الأهرام، ٢٠٠١/١٢/٧، ص ٢٢.

١٨. ابن حزم ، الفصل فى الملل والهواء والنحل ، ج / ٥ ، مكتبة محمد على صبيح وأولاده ، ١٩٦٤ ، ص ص ٨٧- ٨٩.

١٩. كـثرت أقوال السلف فى عدم تعليم النساء الكتابة، ووضع بعضهم أحاديث معززة لأقوالهم، أثر عن عمر قولـه :" لا تسـكنوا نساءكم الغرف، ولا تعلموهن الكتابـة ، واستعينوا عليهن بالعرى، وعودوهن قول لا، فإن نعم تجرئهن على المسألة.
وابـن الجوزى، كتاب الموضوعات، ج/٢، المدينة المنورة، المكتبة السلطية، ١٩٦٦، ص ٢٦٩. وقال أنه حديث لا يصح.

٢٠. عبد الحى الكتانى، نظام الحكومة النبوية، المسمى التراتيب الادارية ، ج/٢، بيروت، حسن الناشر، ١٣٤٧ هـ ، ص ص ٢٨٩- ٢٩٩ .

٢١. انظـر د. محمـود قمبر، دراسات تراثية فى التربية الإسلامية، ج/٣، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٢، ص ص ٤٢-٤٣.

٢٢. انظر مجلة التربية القطرية ، ع/ ٨٣، الدوحة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧، ص ٧٦.

٢٣. الجاحظ، البيان والتبين ، ج/٢ ، القاهرة ، مكتبة الخانجى، ط/٤ ، ١٩٧٥ ، ص ١٨٠.

٢٤. محمـد الطاهر بن عاشـور ، أليـس الصبح بقريب ، تونس، الشركة التونسية للتوزيع ، ١٩٦٧ ، ص ٦١.

٢٥. الشيرزى ، نهاية الرتبة فى طلب الحسبة، بيروت، دار الثقافة، (د.ت)، ص ص ١٠٤- ١٠٥ .
وابـــن الأخـــوة، معالم القربة فى أحكام الحسبة (تحقيق روبن ليوى)، كمبردج، مطبعة دار الفنون بجامعة كمبردج، ١٩٣٧، ص ص ١٧٠-١٧٢.
والقابسى (كان أسبق منهما) ومن قوله:"سلامتها من تعلم الخط أنجى لها)

٢٦. ابن النجار من علماء القرن السابع فى رحلته المشرقية التى دامت ٢٧ سنة التقى بشيوخ بلغوا ثلاثة آلاف شـيخ ، وبشــيخات بلغــن أربعمائـــة شيخة منهن العراقية والحرانية والشامية والأصبهانية والنيسابورية والأصفهانية.
أنظـــر: بـــدرى محمـــد فهـــد ، تاريخ بغداد للمؤرخ ابن الخطيب البغدادى، بغداد ، وزارة الثقافة والإعلام ، ١٩٨٦، ص ص ٦٥-٨٠.

٢٧. مـــن هـــذه الكـــتاب طبقات ابن سعد، والحدائق الغناء للمالقى وطبقات الفقهاء للشيرازى والمنتظم، وأحكـــام النساء لابن الجوزى، وتاريخ بغداد للبغدادى، وسطور من العظيمات لمحمد كـــامل حســـن، وأعلام النساء لكحالة، والدر المنثور فى طبقات ربات الخدور لزينب بنت فواز العاملى.

٢٨. ريسلر، الحضارة العربية ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر، د.ت ، ص ١٥٨-
وأنظـــر المقرى ، نفح الطيب ، ج / ٤ ، بيروت ، دار صادر ، ١٩٧٨، ص ١٦٨، وما بعدها.

٢٩. رســـائل بـــن العربى، ج/١، بيروت، دار إحياء التراث العربى، ١٩٤٨، ص ٣ من رسالته للإمام الرازى.

٣٠. الكتاب لأبى الثناء الألوسى، انظر إبراهيم العبيدى التوزرى، تاريخ التربية بتونس، ص ١٢٢. وقد فـــند شـــمس الحق العظيم أبادى أحاديث النهى عن تعليم المرأة الكتابة واعتبرها كلها باطلة وموضوعة، وألف فى الرد على ذلك كتابة: "عقد الجمان فى جواز تعليم الكتابة للنســـوان". انظـــر: د.محمد منير مرسى، تاريخ التربية فى الشرق والغرب، القاهرة، عالم الكتب، طبعة ١٩٩٤، ص ٢٤٧.

٣١. المنار ، ج/٦، م/١٢، فى ١٩٠٩/٧/١٧، ص ٣٣.

٣٢. د.علـــى المحافظـــة ، الاتجاهات الفكرية عند العرب فى عصر النهضة ١٧٩٨-١٩١٤، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع، ط/٢، ص ١٩٨.

٣٣. د.كـــرمة سامى ، " نساء الأفغان : حريم الشـــادور.. حرائر باميان" فى الأهرام ، ٢٠٠٢/١/٢م ، ص١٢.

٣٤. كفـــروا الشاعرة المغربية حكيمة الشاوى التى تسخر من الفهم الساذج العامى والحرفى والحسى أو المادى لعملية خلق حواء من ضلع أعوج لآدم، وذلك فى قولها: ملعون يا سيدتى من قال عنك إنك من ضلع أعوج خرجت. الراية فى ٢٠٠١/٦/١٤، ص ٢٩.

٣٥. وفـــى المـــثل الشعبى المرتبط بتأديب البنت " أكسر ضلعها " فهو معوج من أصل معوج ، وكسره يعمل لتصحيحه.

٣٦. د.عـــبد الحمـــيد الأنصارى ، مرجع سابق، وابن بابويه القمى يرى : "حق الرجل على زوجته أن تطـــيعه فـــى كل شىء ، وليس لها معه حق" كتاب من لا يحضره الفقيه ، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس رقم ١١٨٠، ص ٢١٨ج.

٣٧. فى الحديث الشريف: لا تمنعوا إماء الله مساجد الله" .

٣٨. قال تعالى:" وكونوا عباد الله إخوانا " "وقل لعبادى" مما يعنى الرجال والنساء .

٣٩. وفى القرآن آيات كثيرة تجسد هذه المساواة فى القيمة الإنسانية، والجزاء العادل للرجال والنساء.

٤٠. والآيـــة واضحة تماما فى قوله تعالى :" هو الذى جعل لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا اليها، وجعل بينكم مودة ورحمة"

٤١. ومـــن المفارقـــات العجيبة كما جاء فى كتاب "نساء الجزائر.. المجتمع والعائلة والمواطنة" للمؤلفة د.لوسى بريفو أن المرأة الجزائرية تستطيع الترشيح لرئاسة الجمهورية وتولى منصب الوزيـــرة أو السفيرة أو وظيفة القاضى، ولكنها فى الوقت نفسه يعاملها قانون الأسرة الصـــادر فى ١٩٨٤ كقاصر إذ تحتاج لموافقة ولى أمرها لتتزوج أو تسافر. الأهرام فى ٢٠٠٢/٣/١٧، ص ٦.

٤٢. رسائل الجاحظ ، ج/٣ ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، (د.ت) ، ص ١٤٦.

٤٣. د.عبد الحميد الأنصاري، مرجع سابق.

٤٤. الغزالى، إحياء علوم الدين، ج/٢، ص٢٩٢.

٤٥. الأهرام فى ٢٠٠٢/٣/١٨، ص٣.

٤٦. الأكثرية عاملوا المرأة على أنها"أمة" محكومة، والأقلية اعتبرت المرأة كالرجل بل سيدوها فى حالات لتصـــبح فيها مخدومة، وبعضهم لا يرى للرجل أن يكلف "زوجته خدمته، فإنها غير واجبة عليها" ويرى أن من حقها على زوجها ألا يفعل ولا يأكل ولا يلبس مايؤذيها.

أحمـــد بـــن محمـــد المنصور، الفواكه العديدة فى المسائل المفيدة، ج/٢، دمشق، المكتب الإسلامى، ١٩٦٠، ص ص ٣٤-٣٥.

وانظر: محمد بن سحنون، كتاب آداب المعلمين، تونس، دار الكتب الشرقية، ط/٢، ١٩٧٢، ص ٩٣

47. Le Duc d'Harcourt, L'Egypte et les Egyptiess, Paris, Lib,Plan, 1893,P.2-"Les Arabs etaient faits Pour Recevoir des Coups.

٤٨. رسائل الحاجظ، مرجع سابق، ص ١٥١.

٤٩. ابن مفلح ، الآداب الشرعية والمنح المرعية ، ج/٣، بيروت ، دار العلم للجميع ، ١٩٧٢ ، ص ص ٢٤٧- ٢٤٨.

٥٠. ابن بابويه القمى، مرجع سابق، ص ٢١٨ خ.

٥١. ابن عبد البر النمرى القرطبى، بهجة المجالس وأنس المُجالس وشحذ الذهن والهاجس، القسم الأول، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة، (د.ت) ، ص ص ٧٦٠-٧٦١.

٥٢. عباس محمود العقاد ، ساعات بين الكتب، القاهرة، النهضة المصرية، ط/٤، ١٩٦٨، ص ٣٢٦.

٥٣. أحمد رشدى صالح، الأدب الشعبى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط/١٩٧١،٣، ص ٢٢٩.

٥٤. تومـــس مولوزا،" التربية التعددية فى إفريقيا جنوب الصحراء: أوضاعها الحاضرة" فى مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ع/٨٢، ١٩٩٢، ص ١٩٦.

٥٥. د. كرمة سامى، مرجع سابق.

٥٦. الخواجة نظام الملك ، مرجع سابق، ص ٢٢٣.

٥٧. وفى رواية : " لن يفلح قوم اسندوا أمرهم إلى امرأة " ، انظر:
ابن قتيبة الدينورى ، عيون الأخبار ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣، ص ١.

٥٨. وفـــى زمانـــنا هـــذا نـــرى ملكـــات فى دول أوربا ورئيسات، منهن مارجريت تاتشر فى بريطانيا، وباندرانـــيكة فى سرى لانكا، وبى نظير بوتو فى باكستان، والشيختان وجيدة وحسيبة فى بنجلادش.

٥٩. محمـــد فتحى عثمان، الفكر الإسلامى والتطور، الكويت ، الدار الكويتية للطباعة والنشر والتوزيع ، ط/٢، ١٩٦٩، ص ٦٥.

٦٠.د.عمرو فروخ، عبقرية العرب فى العلم والفلسفة، بيروت، ط/٣، ١٩٦٩، ص ٥٧.

٦١. د.عـــبد البديع عبد العزيز الخولى، الفكر التربوى فى الأندلس ٤٠٣-٤٧٨هـــ، القاهرة ، دار الفكر العربى، ط/٢، ١٩٨٥، ص ٧٢.

٦٢. محمـــود الشـــرقاوى، الـــتطور روح الشريعة الإسلامية، صيدا-بيروت، المكتبة العصرية، ١٩٦٩، ص ص ٣٠٧- ٣٠٨. وانظـــر: رجاء شعير: هل تتولى المرأة الوظائف القضائية؟" فى الأهرام ٢٠٠٢/٣/٢٤، ص ٣٧.

63. Fatima Mernissi, Sultanes oubliees, Femmes chefs d'Etat en islam, Paris, Albin Michel, 1990, 291p.

وكتبـــته المؤلفـــة بعـــد نجاح بى نظير بوتو فى انتخابات ١٩٨٨/١١/١٦، وهجوم منافسها الخاسر نواز شـــريف معلـــلا بـــأن نجاحها سابقة خطيرة إذ لم يوجد فى تاريخ الإسلام ملكات أو رئيســـات حكومة وأرادت المؤلفة أن تظهر للمسلمين وللعالم بأن الإسلام عرف حكما نسويا لعشرات السيدات اغتالهن التاريخ وأخفى أسماءهن بمؤامرة صامتة للرجال.

٦٤. جمهورية أفلاطون (تعريب حنا خباز)، بيروت، دار التراث ١٩٦٩، ص ص ١٥٤- ١٥٥ .

٦٥. الخواجة نظام الملك، مرجع سابق، وفى الأدب الشعبى المصرى " المرأة عورة يجب سترها والرجال حين يزوجون بناتهم فإنهم "يدارون عرضهم أو يلمونه" .
أحمد رشدى صالح ، مرجع سابق ، ص ٢٢٥.

٦٦. جميل بن خميس السعدى، قاموس الشريعة الحاوى طرقها الوسيعة، ج/١١، مسقط، وزارة التراث القومي والثقافة ، ١٩٨٢، ص ١٦٢.

٦٧. الطبرسى، مكارم الأخلاق، بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط/٦ ، ١٩٧٢، ص ٢٣٣.

٦٨. الشريف الرض ، نهج البلاغة ، القاهرة- بيروت، الهيئة العامة للكتاب،(د.ت)، ص ٣١٨.

٦٩. الغزالى ، الآداب في الدين ، ملحق بكتابه المنقذ من الضلال، القاهرة ، مكتبة الجندى ، (د.ت) ، ص ٦٣٠.

٧٠. إسماعيل بن محمد العجلونى، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما أشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، ج/١، القاهرة، مكتبة القدس، ١٣٥١هـ، ص ١٢٣.

٧١. أبو القاسم محمود الزمخشرى، ربيع الأبرار، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس رقم ٣٤٩٩، ص ٣٤١.

٧٢. د.واجدة مجيد عبد الله الأطرقبى، المرأة فى أدب العصر العباسى، بغداد، دار الرشيد للنشر، ١٩٨١، ص٢٦.

٧٣. د.زينب حسن، مرجع سابق، ص ٩٧٥.

٧٤. الطبقات الكبرى لابن سعد، ج/٨، بيروت، دار صادر،(د.ت)، ص ٣٠٨.

٧٥. المرجع السابق، ص ص ٤١٢-٤١٣.هذا المثال النسوى الرائع فى البطولة وجده المسلمون للأسف فى صفوة الفرنجة إبان الحروب الصليبية وبشهادة الأصفهانى إذ كتب قائلا: " وفى الفرنج نساء فوارس لهن دروع وقوانس. وكن فى زى الرجال ويبرزن فى حومة القتال." العماد الكاتب الأصفهاني، الفتح القسي فى الفتح القدسي، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، (د.ت)، ص ٣٤٩.

٧٦. نكرت خولة بنت قيس:" اختلفت يدى ويد رسول الله (ص) فى إناء واحد فى الوضوء" طبقات بن سعد، مرجع سابق ، م/٨ ، ص ٢٩٦.
وانظر د. محمود قمبر، دراسات تراثية، مرجع سابق، م/٣، ص ص ٤٢-٤٣.

٧٧. قال تعالى: " قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم... وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن..." النور : ٣٠، ٣١.

٧٨. ابن الجوزى، المنتظم فى تاريخ الملوك والأمم، م/٦، حيدر أباد الركن، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٧هـ، ص ٣٦٥.

٧٩. جميل بن خميس السعدى، مرجع سابق، ج/١١، ص ١٥٦.
٨٠. د.محمود قمبر وآخرون، الإبداع في الثقافة والتربية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٧، ص ٦١.
٨١.محمد بن بابويه القمى، مرجع سابق، ص ٢٣١/ظ.
٨٢. أبـــو الحســـن على بن بسام الشنتريني ، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٥ ، ج/ ٣ ، ص٢٣.
٨٣. جمـــيل بن خميس السعدى، قاموس الشريعة الحاوى طرقها الوسيعة، مسقط، وزارة التراث القومى والثقافة، ١٩٨٢، ص ١٤٨.
٨٤. عبد الغنى أحمد ناجى،" الأمومة والطفولة فى الإسلام" فى مجلة الأزهر، ١٩٧٤، ص٦.
٨٥. ابن ظهيرة، الفضائل الباهرة في محاسن مصر والقاهرة، القاهرة، وزارة الثقافة، ١٩٦٩، ص ٢٠٤.
٨٦. محمد بن بابويه القمى، مرجع سابق، ص ٢٢٤/ظ.
٨٧. د.فهمـــى جدعـــان، أســـس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩، ص ٤٧٥.
٨٨. أبـــو بكر البيهقى، الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد على مهب السلف وأصحاب الحديث، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨١، ص ص ١٧-١٨.
٨٩. د.حسن الباشا، الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية، ج/١، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ٣٤٣.
90. Wiebke Walser, Femmes en Islam, Paris, Sindbad, 1981,p.70-71.
٩١. نورية السدانى ، تاريخ المرأة العمانية ، الكويت، مطابع دار السياسة ، ١٩٨٤، ص ٢٧.
٩٢. ألقت السلطات الكويتية القبض على عصابة تضم كويتيين وبنجاليين متخصصين فى بيع فتيات ونساء رقـــيقات. ولقـــد رأيـــت أنا شخصيا فيلماً وثائقيا فرنسيا لأمير عربى ومعه فى حمام السباحة داخل قصره المنيف جوار اشتراهن عن طريق النخاسة السرى.
٩٣. د.واجدة مجيد عبد الله الأطرق ، مرجع سابق ، ص٣٣.
٩٤. د.عبد الحميد الأنصارى، مرجع سابق.
٩٥. محمـــد بـــن علـــى الشوكانى، الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة، جدة، ورثة الشيخ محمد نصيف ، ط/٢ ، ١٣٩٢ هـــ ببيروت، ص ٢٧٥.
٩٦. ابن المقفع، الأدب الصغير والأدب الكبير،بيروت،دار صادر، (د.ت)، ص ١١٧.
٩٧. ابن قتيبة الدينورى، عيون الأخبار م/١، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣، ص ١٩.
٩٨.ابن الجوزى، تلبيس إبليس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣، ص ١٩.

٩٩. هـذا مـا خرجت به من قراءتى لعدد من المخطوطات العربية بالمكتبة الوطنية فى باريس عن أدب الجنس.

١٠٠. الداعــى إدريــس عماد الدين، تاريخ الخلفاء الفاطميين بالمغرب، بيروت، دار الحزب الإسلامي، ١٩٨٥، ص ٥١٨.

١٠١. البـيرونى، فــى تحقـيق ما للهند من مقولة فى العقل أو مرذولة، حيدر أباد، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٩٥٨، ص ٨٣.

١٠٢. الأنــبارى، نــزهة الألــباء في طبقات الأدباء، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، (د.ت)، ص ٤٧٩٨.

١٠٣. الذهبى، سير أعلام النبلاء، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣، ص ص ١٢٦-١٢٧.

١٠٤. السلمى، كتاب طبقات الصوفية، باريس مكتبة المستشرق بول جوتنير، ١٩٦٠، ص ٢٩١.

١٠٥. الذهبى، مرجع سابق، ص ص ١٢٦-١٢٧.

وانظر الشريف الرضى، مرجع سابق، ص ٣٩٦.

١٠٦. د.عبد الحميد الأنصارى، مرجع سابق.

١٠٧. المرجع السابق.

١٠٨. الكلينى، الكافى، طهران، مكتبة الصدق، ١٣٨١هـــ، ص ٦٤١.

١٠٩. لسان الدين بن الخطيب، الإحاطة فى أخبار غرناطة، القاهرة، مكتبة الخانجى، ١٩٧٣، ص ١٣٩.

١١٠. كـتاب الزهر الأنيق في البوس والتعنيق (المؤلف مجهول) مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس برقم ٣٦٧١، ورقة ١/ ظهر.

111. Wiebke Walther, op.cit.,p.80.

١١٢. وأحاديث أخرى تحط من قدر المرأة وهى موضوعة أو مجردة من سياقاتها وخصوصيتها .

انظــر: أبــو نصــر الحســن بن الفضل الطبرسى ، مكارم الأخلاق ، بيروت، مؤسسة الأعلمى للمطبوعات، ط/٦، ١٩٧٢، ص ص ٢٣٠-٢٣٣.

١١٣. د. محمد على البار، عمل المرأة فى الميزان، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ط/٢، ١٩٨٤، ص ص ٢٢٣-٢٢٤، الأهرام فى ٢٠٠٢/٣/٢٠، ص ١٧.

١١٤. القصة نشرت فى ثلاث صفحات كاملة فى جريدة ، أخبار اليوم- ٢٠٠١/١٢/٢٩ ، وأثارت الرأى العـام .

١١٥. الأهرام فى ٢٠٠٢/١/٢٥، ص ص ٣٤-٣٥ تحت عنوان " العنف ضد المرأة " .

١١٦. الأهرام فى ٢٠٠٢/٣/١٨، ص١، تحت عنوان " لا .. لضرب الزوجات" .

١١٧. الأهرام فى ٢٠٠٢/١/٣٠، ص ٧، وأهرام ٢٠٠٢/٥/٢٧، ص١ وأهرام ٢٠٠٢/٦/٢٣ ص٢.

١١٨. الأهرام فى ٢٠٠٢/٤/٢٤، ص٢.

١١٩. ملحق الأهرام فى ١٩٩٩/١٢/٢٨، الصفحة الأخيرة .

١٢٠. جــريدة الراية القطرية فى ١٩٩٨/١٢/٥ ، الصفحة الأخيرة وجريدة الأهرام فى ٢٠٠٢/٦/٢٥ ، ص٦.

١٢١. إقبال بركة ، " الإسلام ثورة من أجل النساء" فى الأهرام، ٢٠٠١/١٢/٥ ، ص ١٠.

١٢٢. إسـماعيل بـن محمد العجلونى، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، ج/١ ، القاهرة ، مكتبة القدس ، ١٣٥١هـ ، ص ٤٦ ، ١٢٠.

موسوعة التربية والمستقبل

العـــلوم البينية أو منهجية الألفـــية الثالثـــة

أ. د ضيـــاء الدين زاهـــر

العلوم البينية أو منهجية الألفية الثالثة !



د. ضيـــاء الدين زاهـــر (*)

" إن أخصـــب مياديـــن تقدم العلوم هى تلك التى أهملت باعتبارها أرضا لا صاحب لها وتقع على حافة التخصصات القائمة فعلا "

(روبرت فينر) .

كان من نتيجة التوسع فى جبهة العلم (الطبيعى والإنسانى) أن أصبح العمل الفردى فى كـــل تخصـــص علمى قليل الجدوى ومحدود الحيلة ، إلا فى حالات نادرة. كما زادت المسافات والانقطاعـــات بيـــن المشتغلين فى كل علم على حده، بل فى داخل كل تخصص دقيق، وتباينت عـــاداتهم العقلية، وأصبح القليل منهم هو الذى على دراية بما يحدث فى التخصصات الأخرى أو المجاورة .

وقـــد دعت تحولات علمية وتكنولوجية بل واجتماعية اقتصادية وبيئية إلى ضرورة ايجاد جســـور بين هذه التخصصات ، وحتمت اتجاه المؤسسات العلمية والأكاديمية ، بمعناها الشامل ، إلى توجيه نشاطاتها فى مجال التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع لتعطى ، بقدر المستطاع الاحتـــياجات الحالـــية للمجـــتمع الـــذى تخدمه ، فالجامعة ومراكز البحث على وجه الخصوص أصـــبحت المكـــان المناســـب تمامـــا لتطوير البحث العلمى ، وفى إمكانها متابعة التطورات فى التخصصـــات الأساســـية وتقســـيماتها الفرعـــية ، وفى إمكانها أيضا اختبار وفحص الحدود بين التخصصات والنظم العلمية وتسهيل إعادة إكمال المعلومات . ويمكنها كذلك أن تنشط سرعة الفهم والحماس لدى باحثيها وطلابها كما تغرس الحكمة لدى الأكبر سنا .

ولعلـــه مـــن الضـــرورى التأكـــيد علـــى أن المناقشات التى تتم الآن بشأن ماهية العلوم والاقـــترابات البينية ووظائفها ذات جذور حديثة نسبيا ، فهى لم تبدأ سوى مع بداية عام ١٩٥٠ ، وإن كانـــت دراسة التخصصات البينية ذاتها لها تاريخ طويل ممتد فى الماضى البعيد . فأكاديمية

(*) أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير.

أفلاطــون لــم تــنظم طبقا للحدود الصارمة التى نتصورها الآن بين مواضيع التخصصات مثل الرياضيات والموسيقى وعلوم الجدل ، ولكنها كانت تنبع أساساً من الحاجة إلى إعداد مبدئى للفرد يؤدى به إلى فهم الطبيعة والروح البشرية وينتهى عند تدريب نهائى كان يبلغ الذورة بشكل مثالى فى الوصول إلى الحكمة ، ولعل ما كان يحدث فى معابــد وجامعة مصر القديمة فى عين شمس (أون) ، والكــرنك ، وطيــبة ، ومنف وأتريب والاسكندرية قبل ذلك بألفى عام يكاد لا يختلف كثيرا عن ذلك . وهذه الجهود جميعا كانت تهدف إلى تنظيم العملية التعليمية .

واهتمام مشابه أكثر حداثة قدوجه إلىالتخصصات المتطورة التى تشمل العلوم التى تعتمد على بعضها وأيضا حقول الدراسة المستقلة ذات الاهتمام الأكثر قربا بأهمية دراسة التخصصات البينــية ، يمكن تتبعه فى التطورات فى التعليم الذى بدأ فى منتصف القرن التاسع عشر .. حيث بدأت الجامعات فى ألمانيا وفرنسا ثم فى الولايات المتحدة تنتظم إداريا فى كليات ومدارس دعت إلى مزيد من التوالد فى التخصصات والوحدات ، وظهرت العلوم المتنوعة ، فالعلوم الاجتماعية تفرعــت عــنها فــروع الاقتصاد والاجتمــاع وعلم النفس والانثربولوجى والعلوم الســياسية ثم التربــية .. إلخ ، ومن تحت عباءة الفيزياء خرجت الكيمياء والرياضيات التطبيقية .. إلخ . وكل نظام تخصصى كان يحمل فى داخله هدفه الذى دفعه إلى التخصص باطراد ، لدرجة أن الدراسة داخــل تخصــص ما أصبحت تنقسم إلى أجزاء على أسس من مبادئها أو أسسها المستقلة ، ولأن الأســس المســتقلة أصــبحت تــتزايد كذلــك كانت مثيلاتها من التكوينات والتشكيلات الجامعية التنظيمية. واستمر الأمر يسير ولكن ببطء نسبى .

ومع انتهاء الحرب العالمية الثانية كانت التخصصات الجامعية قد تكاثرت إلى أعداد كبيرة وتم انشاء أقسام علمية جامعية موازية لها ومستقلة عن غيرها من التخصصات . وقد أدت حاجة هذه الأقسام الجامعية إلى مزيد من الدعم المالى والاجتماعى لها إلى ظهور منافسات متعددة بينها. ولعــل ظهور تلك المنافســات وحاجة كل قسم إلى الاستقلالية حفاظا على كيانــه المفترض أديا إلــى المــزيد مــن المقاومـــة للجهود التى تدعو إلى وحدة المعرفة والأخذ بالعــلوم البينيــة ومناهجها ، فاشتعلت المعركة بين أنصار تفتيت المعرفة (العلمية والإنسانية) وبين أنصار وحدة المعــرفة (الداعين إلى البينية والتداخليــة بين العلوم) ، وقد كسب أنصار الفريق الثانى الكثير مــن التأييد للحاجة الملحة لهذه العــلوم والمناهج ، وأيضا لعــوامل كثيــرة سنأتى على ذكرها فيما بعــد.

التخصصات البينية .. الماهية والأشكال :

قبل أن نمضي في بيان أوجه الحاجة الملحة للعلوم والاقترابات المنهجية البينية ، يمكننا أن نحدد ماذا نقصد بالتخصصات والعلوم البينية ؟ وما هى أشكالها وحدودها ؟ وذلك باعتبار أن الصعوبات المتصلة بهذه العلوم والمناهج تتوقف على مدى فهمنا للمصطلحات المستخدمة فيها .

كنتيجة لحداثة مفهوم أسلوب التخصصات البينية وملحقاته ، ولتعدد الرؤى الفلسفية له ، نجد اختلافات ملحوظة فيما نعنيه بهذه المفاهيم ، على أننا سوف نقدم على مخاطرة نحاول من خلالها التصدى إلى اقتراح إطار لتحديدات متفق عليها نسبيا بشأن هذه المفاهيم .

لنبدأ أولا بمفهوم " تخصص أو نظام علمى " ويقصد به مجموعة المعارف المقبولة ذاتيا أو المناسبة لكيانات محددة ومعروفة جيدا ، مؤسسة بطريقة منظمة على أسس المبادئ المقبولة بصفة عامة ، بمساعدة قواعد منهجية أو إجرائية ، مثال على ذلك الفيزيقا والرياضيات والاجتماع والكيمياء والاقتصاد .

أما الدراسة التخصصة فتشير إلى الدراسة العملية (سواء أكانت بحثا أم تدريسا أم كلاهما) والذى يقوم بها عالم أو أكثر فى نطاق نظام واحد .. مثال ذلك دراسة عالم الفيزيقا ، أو مجموعة من علماء الفيزيقا ، فى مجال تخصص الفيزيقا .

يأتى بعد ذلك مفهوم التربية متعددة التخصصات ؛ والمقصود بها التربية التى يسعى إليها شخص ما يرغب فى أن يتعرف على أكثر من تخصص ، على الرغم من أنه قد لا يوجد ارتباط على الإطلاق بين هذه التخصصات ، أى أنها عملية خلط بين تخصصين ، أو أكثر مع بقاء كل منهما منفصلا . والمثال القريب لذلك هو الطالب الذى يدرس مجموعة من المقررات الدراسية غير المتقاربة مثل الموسيقى والفيزيقا وعلم الاجتماع ، أو يدرس اللغة اليونانية واللغة الفرنسية والرياضيات .

وواضح أن هذا النوع من التربية يستهدف إعداد الفرد إعداداً متكاملا .

وهناك أيضا اصطلاح أو مفهوم الدراسة التعددية وهو عمل (تدريس ، بحث ، تعلم) يقوم به عالم أو مجموعة من العلماء ويتضمن استعمال تخصصات مختلفة معا بحيث تكون الكفاءة فى تخصص ما مرتبطة مسبقا بمعرفة كاملة بالتخصص الآخر أو بتخصصات أخرى . مثال ذلك : عالم التاريخ الطبيعى الذى يكرس نفسه لدراسة الفيزيقا والكيمياء والرياضيات .

ومع تبلور المفاهيم السابقة أمكن رؤية مفاهيم أخرى أكثر تعقيدا وتشابكا ومنها اقتراب أو منهجية التخصصات البينية وهو اصطلاح مربك ، فعندما يؤخذ فى معناه الواسع فإنه يعنى كل المحاولات غير التخصصية فى البحث والإدارة والتعلم . ولكن الاستخدام الأكثر قبولا أنه يتضمن المجهودات المبذولة نحو استحداث تخصص جديد يقع نطاقه بين تخصصين آخرين أو أكثر موجودين بالفعل . وإذا أحرز التخصص الجديد نتائج حقيقية مقبولة على نطاق واسع اعتبر التخصص الجديد علما جديدا .

ويستخدم اقتراب التخصصات البينية فى مجال البحث العلمى ، حيث يقوم به عالم أو أكثر يريد أن يعمل مجموعة من المشكلات التى يمكن الوصول لحلولها ، عن طريق وضع تخصصات قائمة فعلا وتحويلها إلى تخصص جديد ، مثال ذلك : الفيزيقا الفلكية ، والفيزيقا الحيوية ، والفيزيقا الجيولوجية ، والبيولوجيا الإشعاعية ، وعلوم أخرى كالكيمياء الطبيعية ، وعلم نفس اللغة، والسيبرناطيقا ، وعلم الجمال الحديث .. إلخ .

اقترابات حديثة فى العلم :

وقد ظهرت فى الآونة الأخيرة اقترابات أخرى تعد من أكثر الاقترابات حداثة فى المعجم العلمى منها :

اقتراب التخصصات المتجاوزة أو المتبادلة والاقتراب عبر التخصص ، ويعنى الاقتراب الأول (المتجاوز) ، الدراسة العلمية التى يقوم بها مجموعة من العلماء ، تدرب كل منهم فى تخصص أو أكثر ، بغرض البحث المنظم فى مشكلة كيفية التحكم فى التأثير الجانبى السلبى للتخصص من أجل جعل البحث والعلم والتعلم أكثر جماعية . ويهتم البحث فى التخصص المتجاوز أساسا بتطوير إطار عام يجب من خلاله الاقتراب من المشكلات المختارة والمشكلات الشبيه بها . بل إن البحث فى التخصصات المتجاوزة يتوقف على تطوير (إطار نظرى شامل) ليس فقط لبعض المشكلات ، بل كأساس لجميع (البحوث الامبيريقية) فى العلوم الاجتماعية والسلوكية . كما يرى بعض الكتاب أن الجهود المبذولة فى التخصصات المتبادلة تهتم أساسا (بوحدة نظرتنا إلى العالم) فهم يرون أن البحث بهذا الاقتراب أو تلك المنهجية يفترض مسبقا أن المشتركين فيه يحاولون أولا؛ تأسيس أرضية مشتركة تتضمن مفهومات للثقافة الإنسانية ولوظيفة العلم فيها ، وكذلك للعوامل الأساسية فى العمليات الكاملة للتبادل الحضارى .

أما الاقتراب عبر التخصص (أو المقطعى) فهو دراسة علمية يقوم بها عالم أو مجموعة من العلماء فى محاولة لحل مشكلة ما أو مجموعة من المشكلات ، التى لا يستطيع نظام واحد أن

يتعامل معها بطريقة كافية . وهذا يكون عن طريق توظيف مداخل وطرق تقنية لبعض التخصصات المتصلة ، ويتم هذا من دون أى محاولة لمزج هذه التخصصات ذاتها أو حتى أجزاء منها فى تخصصات جديدة .

ولا يمكن الزعم بأن المزج الذى يتم بهذه الطريقة أو الخبرة التى تكتسب منها يمكن اعتبارها نموذجا أو مثالا لحل مشكلات أخرى مناظرة بدون تعديل أساسى .

والعلماء العاملون فى مثل هذا المشروع عبر التخصص يجب أن تكون لهم أرضية مشتركة ، ويفهمون لغة بعضهم ، ومن ثم يبدأ العمل من هذه الأرضية ولكن من دون أن يهدف هذا العمل إلى تطوير نموذج عام شامل . وأوضح مثال على ذلك هو استخدام علماء الفيزيقا والاقتصاد والعلوم الاجتماعية والمعماريين لتخصصاتهم فى ايجاد حل أفضل لمشكلة " الإسكان " فى مدينة كبيرة . لذا فإن هذا المصطلح غالبا ما يشير إلى أسلوب أو منهجية للبحث فى المشروعات الكبرى .

وبالرغم من أن اقتراب التخصصات البينية وعبر التخصصية يستعملان ، غالبا كمترادفات فإنه يمكن القول إنهما فى البدايات ، حيث أن كلا منهما يعالج مشكلات أو ظواهر كبرى ، ويختلفان فى قواعد الاستقرار ، فاقتراب التخصصات عبر التخصصية (أو المقطعية) يهتم أساسا بحل معقول للمشكلات المطروحة ، فى حين يكون لاقتراب التخصصات البينية منتج خاص وفريد وهو وضع إطار نظرى شامل وثابت نسبيا .

المؤسسات العلمية والأكاديمية والاقترابات البينية :

الشيء المثير فى البحث العلمى اليوم هو زوال الفروق بين ما هو " بحث وأساسى " وما هو تطبيق ، وهكذا لم يعد العلم شيئا خاصا ، بل أصبح جزءا من نسيج الحياة اليومية ، ولقد تطورت وحدات البحث والتدريس مما جعلها تخطو خطوات أكثر اتساعا فى أكثر من نظام من التخصصات التقليدية . فأصبح البحث العلمى ينطوى على ديناميكية فريدة ، فإلى جانب التخصص العلمى الفرعى توجد عمليات التداخل والتشابك والتكامل بين العلوم ، ويجد المدقق فى التطورات العلمية الحادثة داخل رحاب المؤسسات الأكاديمية والعلمية أنها أصبحت لا تعبأ كثيرا بالتقسيمات الفرعية للمعرفة قدر اهتمامها بالمسائل المرتبطة بالمشكلات الملموسة للإنسان والإنتاج ، وذلك من خلال استخدام جهود جماعية لعديد من التخصصات .

كما نجد فى العمل فى المحيط القريب من هذا النوع مثل الطبيعيات فى الكيمياء ، والكيمياء والفيزيقا فى علوم البيولوجى ، والكيمياء الحيوية ، والنواحى الحسابية فى كل العلوم

والتخصصـــات ، واستخدام نماذج رياضية وفيزيائية فى العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية فى لتكنولوجــيا ، والتكنولوجــيا والعلوم المرتبطة بها ، والعلوم السياسية فى الإدارة والاقتصاد فى التربية والمعلومات . كل هذه التداخلات وغيرها تثير التساؤل التالى : ألم يحن الوقت بعد لإعادة تعريف وتحديد التخصصات العلمية الأساسية ؟

التقســيم الشائع بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية قد تلاشى تقريبا نتيجة التفاعل بين هذيــن الشكلين للمعرفة ، ونشأت على الحدود بينهما علوم جديدة كما سبق وأوضحنا أمثلة لها . كمــا ظهرت تطبيقات عملية وأكاديمية لهذه التخصصات والاقترابات وآية ذلك ما حدث ويحدث فــى جامعة " ويسكونسن غرين باى " الأمريكية ، ومعهد " السيبر ناطيقا " فى روسيا ، وجامعة "ليو بليانا " فى يوغوسلافيا السابقة وغيرها .

وتدلــنا الشواهد اليوم على قصور وضيق أفق البحث الذى يقتصر على معالجة مشكلة ما من خلال تخصص علمى واحد ، بل يدل على بعده عن المشكلات الفعلية للحياة ، ويمثل للأسف حالات محزنة لسوء استخدام البحث العلمى .

وترتيباً على ذلك فإنه أمكن تحطيم الحواجز بين الموضوعات العلمية التقليدية ، فظهرت وحدات جديدة مشتقة من التخصصات العديدة الموجودة . كما ظهرت مفاهيم ومناهج بحثية جديدة كــل الجــدة مثل مناهج التخصصات البينية والمتجاوزة وعبر التخصصية ، تلك السابق الحديث عــنها . كمــا ظهــرت علــوم جديــدة تعتــبر أمثلة ساطعة على تكامل المعارف فى طليعتها "الســيبرناطيقا" والــتى هــى نــتاج تكــامل علوم الرياضيات وعلم وظائف الأعضاء والفيزيقا والالكترونيات والرادار والمنطق ، وعلوم أخرى كعلم الجمال والهندسة البيولوجية .. إلخ .

وبديهــى أن قــبول هذه الخصائص الفريدة يعتبر نقطة تحول فى مهام المؤسسات العلمية والأكاديمية ، وفى مقدمتها الجامعات ، فى ايجاد الحل للقضية الأساسية التى تشغل المجتمعات ألا وهــى قضــية تحرير الإنسان ، إذ أصبحت دراستها من الناحيتين الطبيعية والاجتماعية لها نفس القيمة العلمية .

والمــيزة الرئيسية لمثل هذه المناهج البينية أو المتجاوزة غير التخصصية تكمن فى حقيقة أنهــا تتيح فرصا استثنائية لتقديم نماذج جديدة من الخبراء ذوى التعليم والتأهيل العالى والعاملين فى مجالات البحث والتدريس . وهذا أمكن حدوثه من دون الحاجة لايجاد منشآت جديدة منفصلة مــن شأنها إن آجلا أو عاجلا أن تحدث خللا فى إتمام البحوث والنشاطات الموجودة وتعمل على

تكفيك فرق البحث ، وترفع التكاليف ، والشرط الأكثر أهمية للمقدمة الناجمة لأسلوب التخصصات البينية والمتجاوزة هو توفير نظام محكم متطور من حيث الأفق العلمي والاتصالات الثقافية ، يجرى فيه البحث داخل الوحدات الداخلية للمؤسسات الأكاديمية ، بما يؤدى إلى تطويرها إلى هيئات بحثية تكون مرتبطة بالمشكلات المركزية الملموسة للمجتمع وللبيئة التى تقع فيها هذه المؤسسات .

ولا يمكن للمناهج والعلوم البينية والمتجاوزة أن تتطور ما لم يكن هناك ثقة فعلية ومتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات الأكاديمية (الجامعية خاصة) وهؤلاء يجب ألا ينغلقوا على أنفسهم ولا عن نقاباتهم المهنية ولا عن مجتمعهم ويصبح البحث العلمي الجماعي هو أداة تكوين هذه الثقة .

وتدل الشواهد على أنه لا يوجد فى جامعاتنا وأقسامنا العلمية اتصال علمي ذو أفق متطور ولا يوجد عمل جماعي حقيقي ولا نقد علمي موضوعي ، باختصار فإن الجامعات لا تعمل بدرجة كافية كهيئة علمية . وفى حدود شكلية ، فإن الدارس الآن لا يسمح له أن يحصل على البرنامج الدراسي الخاص به محتويا مناهج التخصصات البينية أو ملحقاتها ، كما لا تزال مؤسساتنا الجامعية متسربلة في هياكلها التقليدية الفضفاضة ، وبرامجها التسفية ، وأهدافها القاصرة التى تقدم لنا خريجين ذوى آفاق ضيقة من المهارات الوظيفية ، حيث أن هؤلاء الخريجين ليس فى مقدورهم أن يتكيفوا مع المستوى العريض من المهارات الذى يحتاجه المجتمع، فإنه يتعين عليهم غالبا أن يحصلوا على دراسات أوسع بعد تخرجهم ليعدوا أنفسهم لحياتهم المهنية .

ويصبح على الجامعة خصوصا مسؤولية إعادة النظر فى فلسفتها وبرامجها وتنظيماتها الحالية لتحقيق المطالب التى تمليها التنمية فى ثوبها المجتمعي الجديد الذى يستهدف – فيما يستهدف – توفير وإعداد كوادر فنية مؤهلة لفهم هذه التحولات الحاسمة فى بنية المجتمع وقطاعاته التى كان من نتائجها ظهور مجموعات من القضايا الاجتماعية والتنمية ذات الطابع المركب ، منها قضايا البيئة والسكان والفقر والقلق الاجتماعي والمياه والمخدرات والإسكان والطاقة والفضاء وغيرها ، والتى يصعب على الخبراء المتخصصين تناولها من مدخل واحد فقط، فقد ظهرت الحاجة إلى نوعيات جديدة من الخبراء المؤهلين تأهيلا تركيبيا متكاملا ومتعددة العناصر .

لـذا ، تعـاظم الاتجـاه نحو توفير نوعيات من الخبراء ذوى الرؤية الشمولية والأساليب المتكاملة الفعالة ، وقد يتطلب هذا جهدا مشتركا بين التخصصات والأساليب المختلفة ، ومن ثم تفـتح فرصا استثنائية لتقديم نماذج جديدة من الخبراء ذوى التخصص العالى للقضاء على الآثار السيئة للعـداء التاريخى بين الثقافتين ، ثقافة العلوم الطبيعية وثقافة العلوم الاجتماعية على حد تعبير " سنوه " .

وهـذا فى تحليله النهائى يتطلب تحرك الأبنية التنظيمية الجامعية مما يسمح بظهور هياكل تنظيمية جديدة ، كما حدث فى معظم دول العالم التى حولت الجامعة من مجرد كونها جامعة إلى جامعة متعددة ، ومن جامعة متعددة إلى عديدة التنوع .

التربية البينية ضرورة فى مؤسساتنا الجامعية والعلمية :

وكـل هـذه التحولات ، إنما تمثل تحديا حقيقيا لفلسفة وبنية الجامعة ، وينبغى أن تسرع لمواجهة توفير من ستوكل إليهم مهمة تحقيق هذ الاعتماد على الذات والتنمية التكنولوجية المناسبة والمشاركة فى توفير الخدمات الاجتماعية الأساسية للجماهير وتهيئة الفرص للمشاركة الفعالة فى اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير حياة الإنسان والمجتمع معا ، وخاصة أن البناء الأول والرئيسى فـى مجـتمع المعلومات أو ما يسمى ما بعد الصناعة سيكون للجامعات ، وأنها سوف تحتل هذه المكانة باعتبار أن المجتمع والعصر كله سيدور حول الأفكار ، وهى ، أى الجامعات ، المستودع الطبيعى لهذه الأفكار .

وإذا جاز لنا أن نوجز فنؤكد أن هناك مشكلات تتصل بالزيادة الهائلة فى المعرفة المتاحة بحيـث بـات من المستحيل على أى شخص بمفرده ، أن يعرف كل شىء أى أن الشخص الذى يكرس نفسه ليدرس ويبحث عليه أن يختار ما يبدو ضروريا ليحقق هدفا علميا مؤكدا .

وبديهـى أن هـذا الاختيار محفوف بالخطر فى معظم الحالات كذلك نجد أن الحدود بين التخصصـات والعلـوم أصبحت مبهمة ولا نستطيع أن نعرف بدقة أين تبدأ ومتى تنتهى بالنسبة لتخصـص علمـى واحد . كما أن علينا مواجهة تحد خطير يتصل بالسؤال متى وكيف وإلى أى مـدى نسـتطيع أن نـنقل معرفتنا المتاحة لكافة الأعمار بدءا من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الدراسات العليا ، كما أن العلم صار يؤثر فى حياتنا وبيئتنا بما لا يترك لنا فرصة لتأجيل مواجهة هذه الآثار كمدخل واحد أو منظور علمى متخصص ، وأخيرا كيف نبنى جامعة معاصرة تستطيع أن تواجه بفاعلية وكفاية الاحتياجات الملحة لعصرنا ؟

أهداف المنهجية البينية :

ويبدو لنا ، فى التحليل النهائى أن هناك حاجة ملحة لاستخدام أسلوب ، بل كل أساليب التخصصات البينية والمخصبة فى دراساتنا الجامعية لمواجهة التحديات التى تواجه بيئتنا وجامعاتنا ولقدرة هذه الأساليب على تقديم منظور ثلاثى الأهداف يقاوم بشدة شظايا التعليم فى سلسلة المجالات المنعزلة والضيقة التى تستقل ويتحكم فيها تخصصات وعلوم ضيقة .

وهذه الأهداف الثلاثة هى : تكامل المعرفة وحرية الاستعلام والتساؤل والتجديد والإبداع . فبالنسبة للهدف الأول ، نجد أن منهجية التخصصات البينية تهدف إلى إعطاء خبرة تعليمية تكاملية أصلية بالنسبة للطالب . وعلى سبيل المثال ، فهى تشجع الطالب على ملاحظة العناصر المختلفة للمعرفة الإنسانية داخل إطار أكثر اتساعا ، وإلى الإسهام فى إعادة توحيد العلوم والعودة إلى وحدة المعرفة ، كذلك تحترم منهجية التخصصات البينية (حرية الاستعلام والتساؤل)؛ فهى تعطى حرية أكبر للاستفهام أكثر من التعليم الجامعى التقليدى المنظم ، حيث لا يتقيد الطالب بمجال واحد عند متابعة فكرة أو موضوع أو مشكلة ، ولكنه يشجع على تصنيف أفكار متعددة ومختلفة ، أما الهدف الثالث والأخير فهو تأكيد هذه المنهجية على (التجديد والإبداع) ، وهى نتيجة للهدفين السابقين ، حيث أن التربية البينية الأكاديمية لديها فرص أكبر لجعل الطلاب يتخصلون من خيوط الفكر التقليدى الضيق ويصلون إلى شىء ما مماثل لتلك الرؤى الأصلية المبدعة .

إن النظر فى ضوء هذه الأهداف الثلاثة والدعوة إلى التربية البينية داخل مؤسسات التعليم الجامعى والبحث العلمى ، تظهر لتشكل الدعوة إلى إصلاح التعليم والبحث العلمى ، وقد تظهر خاصة لتطالب بإعادة المبادئ الإنسانية التقليدية للحرية الفكرية عامة والإبداع خاصة ، عندما أصبح التعليم المهنى والتعليم الأكاديمى النظام الحالى اليوم . ولهذا فإن الدعوة إلى التربية البينية فى كلياتنا ومؤسساتنا العلمية تشكل الدعوة إلى تعليم إنسانى أصيل وحقيقى وهو أجدى من أن تضع الخبرة النفسية والتخصص فى إطار خارجى للفكر الذى يشجع على توحيد المعرفة وحرية الاستعلام والإبداع الفردى والجماعى .

وفى نهاية هذه المناقشة نتقدم بمثال لجامعة أخذت بمنهجية التخصصات البينية وحققته بالفعل ، فالجامعة تقدم التربية البينية والمتجاوزة فى تنظيماتها ودرجاتها العلمية ، وهذه الجامعة هى جامعة ويسكونسن غرين باى الأمريكية التى أسست عام ١٩٦٥ والتى نظمت كل مناهجها

حـــول فكـــرة محورية وهى (العلاقة بين الإنسان وبيئته) لذا ، فهى تستخدم الأنظمة البينية فى فحص الطبيعة وتقديم علاقات مع البيئات الفيزيقية والاجتماعية والثقافية والبيولوجية والجمالية ، والتركـــيز على الإنسان فى المجتمع فى حاضره ومستقبله ، ومن ثم فإن كل برامج هذه الجامعة ترتكز على تطوير مستمر للموضوعات والمشكلات باستخدام تخصصات متداخلة ومخصبة .

وعمومـــا فـــإن الإطـــار الداخلى لكل برامجها على مختلف المستويات يستهدف مساعدة البيولوجييـــن والفيزيائيين مع الكيميائيين ، ويتيح لعلماء السياسة تبادل الآراء والأفكار مع علماء إدارة الأعمـــال أو مـــع المعلمين التربويين ويتيح فى النهاية التعاون والتفاهيم مع المواطنين فى الخارج ، وهذا ما تستهدفه منهجية التخصصات البينية .

ومحصـــلة هـــذا كلـــه أن منهجية التخصصات البينية ضرورة لا بديل عنها لنقل خبرات حقيقية إلى ميدان التعليم الجامعى والبحثى والمساهمة فى إصلاحه ، ومن ثم المشاركة الفعالة فى حل مشكلات المجتمع المعقدة والمركبة .

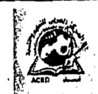
وفـــى الخاتمة ندعو إلى ضرورة تأسيس معاهد ومؤسسات متخصصة تقوم على دراسات بينـــية ملحقـــة بمؤسسات البحث العلمى ، والجامعات تشارك بفاعلية فى توفير القيادات والكوادر البشرية عالية التأهيل والمدركة للأبعاد المشتركة بين الظواهر الاجتماعية والطبيعية ، إسهاما فى حل مبدع لمشكلات العلم والإنتاج والمجتمع .



الديمقراطية والتربية فى الوطن العربى

أ. مصطفى عبد الصادق مصطفى

الديمقراطية والتربية فى الوطن العربى (*)



عرض الأستاذ / مصطفى عبد الصادق مصطفى (**)

يضـم هـذا الكتاب أعمال المؤتمر العلمى الثالث لقسم أصول التربية – بكلية التربية – جامعة الكويت تحت عنوان " الديمقراطية والتربية فى الكويت والوطن العربى " . الفترة من ٢٧ إلى ٢٩ تشرين الثانى / نوفمبر ١٩٩٩ فى الكويت .

ولقد كانت أبحاث المؤتمر تدور حول أربعة محاور رئيسية هى :

- مفاهيم الديمقراطية أو مضامينها .
- الجوانب المحددة لأزمة الديمقراطية والتربية فى الوطن العربى .
- الجوانب التطبيقية للديمقراطية والتربية فى الكويت .
- الديمقراطية في العائلة والمجتمع .

قـد قـدم فـى إطارها أربعة عشر دراسة علمية خلال ثمانى جلسات ، كما أقيمت ثلاث ندوات نقاشية حول :

- الديمقراطية فى الكويت والوطن العربى .
- الديمقراطية والتربية .
- أدوار المرأة فى مجتمع ديمقراطى .

عرضها الكتاب خلال قسمين عدا المقدمات واختتام المؤتمر :

القسم الأول : قدمت فيه الأبحاث .

القسم الثانى : للندوات .

وفى الختام كانت التوصيات التى انتهى إليها المؤتمر .

(*) أعمـال المؤتمر لقسم أصول التربية فى كلية التربية – جامعة الكويت – الناشر مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ٢٠٠١ .

(**) مدير عام التربية والتعليم بإدارة الزاوية الحمراء التعليمية .

وقد صدرت على عدة مستويات ، وكانت أهم التوصيات **على المستوى السياسى :**

- العمل على تحقيق التواصل الفكرى والتنسيق بين السياسيين والتربويين فى ميدان التخطيط والتنظيم لتعزيز القيم الديمقراطية فى العمل التربوى ولا سيما فى مختلف الأنساق التربوية المدرسية والجامعية .
- إعـادة تشـكيل الوعـى السياسى على أساس من الإيمان بأهمية التربية فى ميدان العمل السياسـى عـبر تأصـيل القـيم الديمقراطـية التى تتمحور حول مفاهيم الحرية والعدالة والمشـاركة وقـبول الآخـر ، ونبذ التعصب والعنف والإيمان بالدور التاريخى لمشاركة مختلف القوى السياسية والاجتماعية فى الحياة السياسية .

فى مستوى المؤسسات الجامعية العربية :

- تأكيد أهمية الحريات الأكاديمية فى الجامعات العربية والتوسع أفقيا ، وعموديا فى تأصيل هذه التجربة ، ومنح أعضاء هيئة التدريس كل إمكانيات الإبداع والعطاء العلمى فى أجواء الديمقراطية .
- ضمان الاستقلال المادى للجامعات نظراً لأهمية دوره الكبير فى تعزيز الحياة الديمقراطية فى الجامعة .
- العمل على توفير المناخ الديمقراطى للحياة الطلابية فى الجامعات العربية .
- إعادة النظر فى الأنظمة الجامعية .
- إنشـاء قـاعدة بـيانات ، ومراكز القياس للرأى العام فى الجامعة ، وذلك من أجل رصد وتحديـد التحديات والمشكلات التى تواجه الحياة الاجتماعية ، وإيجاد الحلول المناسبة لها فى سياق تعزيز الحياة الديمقراطية فى المجتمع .

فى مستوى التعليم العام والمؤسسات التربوية المدرسية :

- تأكيد الروح الديمقراطية فى مناهج ومقررات المراحل الدراسية المختلفة ، وإعادة بناء هذه المـناهج أو تطعيمها بهذه التى تنبض بالقيم والمعانى الديمقراطية لتنمى فى الطالب القدرة على فهم الديمقراطية والوعى بها .
- تفعـيل دور مجـالس الآباء والأمهات وتوثيق العلاقة التربوية ، بين الأسرة والمدرسة ، وتطوير أساليب الحوار الديمقراطى بين المدرسة والأسرة .

- توفير المناخ الديمقراطى فى الحياة التربوية المدرسية ، والعمل على تطوير تجارب الفعاليات التربوية المدرسية عبر الأنشطة الاجتماعية .

فيما يتعلق بالمعلم :

- تأهيل المعلمين الجدد تأهيلا ديمقراطيا فى المعاهد والمؤسسات التربوية التى تعمل على إعدادهم ليكونوا رسل عطاء ديمقراطى يخصبون الحياة التربوية .
- إعادة تأهيل المعلمين القدامى وفقاً لمنهجية جديدة تؤسس لروح ديمقراطية فى العمل التربوى .
- إيفاد المعلمين للإطلاع على التجارب التربوية المتقدمة لبعض البلدان الغربية والشرقية التى تأخذ المبدأ الديمقراطى فى نسق الحياة التربوية فى مجال المدرسة ، وفى مجال المؤسسات التربوية الأخرى .
- العمل عل تحسين وتطوير الظروف المادية والاجتماعية ، وتمكين المعلم من ممارسة دوره الديمقراطى على أتم وجه .
- تحرير المعلمين من كل أشكال الخوف والقلق والتسلط وتعميق إحساسهم بسمو الرسالة التربوية والإنسانية .
- انتقاء المعلمين وفقاً لمواصفات علمية وأخلاقية وشخصية مناسبة لأداء الرسالة العلمية والديمقراطية فى آن واحد ، واختيار هؤلاء الذين يؤمنون برسالة التعليم وقيمه القادرين على حمل رسالته .
- الالتزام بميثاق شرف للمعلم يوازى بين الحقوق والواجبات فى العملية التعليمية .
- إعطاء المعلمين حريات أوسع فى مجال اختيار مفردات مقرراتهم فى مجال التعليم ووضع الخطط التى يرونها مناسبة فى عملية التعليم بعيدا عن المراقبة والضبط المركزى الخانق .
- العمل على وضع أنظمة إدارية جديدة تعلى من شأن المعلمين الذين يبرهنون على قدرات عالية وإبداعية فى عملهم ، وفى إنتاجهم التربوى وذلك عن طريق المكافآت والمنح والترقيات .

فى مجال حقوق المرأة وحرياتها الديمقراطية والسياسية :

- العمــل علــى بناء التشريعات والنظم التى تحرر المرأة من مختلف أشكال القهر والجمود والتسلط التى تعانيها .
- تأكيد أهمية مشاركة المرأة فى مختلف الفعاليات والنشاطات الاجتماعية والثقافية والتربوية التى تدور فى نواحى الحياة الاجتماعية .
- تأكيد أهمية تعليم المرأة فى مختلف مراحل التعليم وتبصيرها بحقوقها الاجتماعية والثقافية والروحية .
- تنظــيم دورات تربوية واسعة فى مختلف أرجاء الوطن لتدريب المرأة على أفضل أساليب التنشئة الاجتماعية التى تأخذ طابعا ديمقراطيا .
- تنظــيم دورات تــربوية وإعلامية تعرف المرأة بحقوقها الدينية والاجتماعية ، وهذه التى نصــت علــيها المواثــيق الدولية التى تؤكد حقوق المرأة وحمايتها من كل أشكال التسلط والقهر .

حركـــة التربيـــة

الندوات والمؤتمرات

المؤتمر العلمى : مستقبل التعليم فى مصر بين الجهود الحكومية والخاصة

(٢٥ – ٢٦ يونيو ٢٠٠٢ م)

عقد بكلية البنات قسم أصول التربية



المؤتمر العلمى :

مستقبل التعليم فى مصر بين الجهود الحكومية والخاصة

٢٥ – ٢٦ يونيو ٢٠٠٢

كلية البنات ـ قسم أصول التربية د. سامية السعيد بغاغو (*)

د. إيمان عبده حافـــظ (**)

ينطلق هذا المؤتمر من قناعة أن المجتمع العالمى المعاصر يعيش ثورة علمية وتكنولوجية بـدأت مـنذ منتصـف القرن العشرين ، وبلغت ذروتها فى بداية الألفية الثالثة ، حيث التحولات العلمية والتكنولوجية فى جميع مجالات الحياة ، ولعل أبرزها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . فنحـن نعـيش عصرا يتسم بالعديد من المعطيات التى أثرت على التعليم فى مجتمعنا المصرى وتفـرض علينا اقتراح صيغ وأشكال جديدة نستطيع من خلالها مواجهة هذه المتغيرات فى عصر العولمة .

ويهـدف المؤتمـر إلى تقديم بدائل علمية يتم من خلالها الاستفادة من كل هذه المتغيرات العالمية فى تطوير التعليم فى المجال الحكومى والخاص .

وقد تم تحديد أربعة محاولا تناولها المؤتمر للمناقشة والبحث هى :

- صور التكامل بين القطاعين الحكومى والخاص لتطوير منظومة التعليم .
- رؤى مستقبلية لتطوير منظومة التعليم الحكومى والخاص .
- التكامل بين التعليم الحكومى والخاص فى صور متغيرات العولمة .
- اتجاهات الحركة العلمية لتحقيق التكامل بين جهود التعليم فى القطاعين الحكومى والخاص .

وقد تقدم الباحثون فى مختلف التخصصات والمؤسسات التربوية بدراسات وبحوث وأوراق عمل نوقشت فى جلسات المؤتمر على مدى يومين مناقشات مستفيضة .

(*) أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة طنطا .

(**) مدرس بكلية التربية – جامعة طنطا .

وقـد شـارك فى المؤتمر قطاعات مختلفة من المجتمع شملت بعض رؤساء الجامعات ، ونخـبة مـن أساتذة كليات التربية والإعلام والمعهد العالى للسينما ، بالإضافة إلى وزارة التعليم العالى ، وكلية التمريض ، والعديد من الباحثين من الجامعات العربية والمصرية .

وقد ناقش المؤتمر فى جلساته عددا من البحوث لعل فى مقدمتها :

- التعلـيم الإعلامـى فـى الجامعات المصرية المصرية الحكومية والخاصة – دراسة ميدانية مقارنة .
- الجهود التربوية والثقافية للجمعيات الأهلية فى محافظة الغربية ... الواقع والممكن .
- الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لنظام اليوم الكامل فى القرية المصرية .
- دور العلاقـات الإنسـانية فى رفع كفاءة الإدارة المدرسةي فى المدارس الإبتدائية الحكومية والخاصة .
- التسويق الداخلى كأداة لتحسين الخدمة التعليمية .
- التآخى بين المدارس الحكومية والخاصة .
- تجربة القطاع الخاص فى تطوير التعليم من خلال القطاع العام .
- العولمة والبطالة بين المتعلمات .. دراسة ميدانية فى مجتمع محلى .
- الأولويات التربوية للتعليم فى مصر فى القرن الحادى والعشرين .
- دراسة تقويمية لتجربة الانتساب الموجه للخدمة التعليمية من منظور طريقة تنظيم المجتمع .
- الجهود التربوية والثقافية للجمعيات الأهلية بمحافظة الغربية .. الواقع والممكن .

وانتهى المؤتمر إلى توصيات هامة لعل فى مقدمتها :

- طـرح رؤى استشـرافية لدور التعليم فى التنمية من خلال محاور الخطة القومية للتعليم فى مصر .
- أهمية بناء مدرسة الغد تتجاوز عصر الحداثة إلى ما بعد الحداثة .
- أهمـية ترسـيخ المواطـنة لما لها من حقوق وما عليها من واجبات ضمن منظومة الهوية والانتماء والولاء .

- توسيع آفاق التعليم المدنى بالمشاركة الميدانية واستخدام التقنيات الجديدة .
- إعداد الكوادر البشرية المدرسية مع الأداء الرفيع والإنجاز البديع والتكنولوجيا العالمية .
- مراعاة التكامل بين المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية .
- ضرورة تفعيل دور البحث التربوى لتطوير وتحديث التعليم فى مصر بما يتناسب مع متطلبات الألفية الثالثة .
- أهمية التعاون التنافسى بين التعليم الحكومى والخاص لتحقيق الجودة والتميز فى عصر العولمة .
- أهمية المشاركة المجتمعية فى النشاط المدرسى لتحسين التعليم .
- أهمية مشاركة القطاع الخاص للنهوض بالعملية التعليمية بالتوسع فى إنشاء المعاهد العليا الخاصة الخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالى .
- أهمية منظومة التعليم لمواجهة تحديات العولمة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية .
- أهمية التعليم السياحى والفندقى لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .
- أهمية التكامل فى المجتمع الواحد بين مؤسسات التعليم الحكومى والخاص فى المجال الجامعى .
- ضرورة تطوير فلسفة وأهداف التعليم الجامعى وإعادة النظر فى سياسة القبول والاهتمام بإدخال تكنولوجيا المعلومات لتلبية احتياجات سوق العمل .
- أهمية توفير مناخ الإبداع لتقديم الحلول الذكية لخدمة قضايا المجتمع .
- تدريس مادة التطوع لطلاب التعليم قبل الجامعى لغرس قيمة المشاركة المجتمعية .

43- Nafie, Sherine M. Op. Cit. p.77

44- Towbia, N. et al., Op. Cit. p.9

45- Ballara, M. Women and Literacy, Zed Book Ltd. London. 1991, pp.29-34.

46- World Education Report Paris UNESCO 1995, pp.79-81.

47- Abdel Kader, S. Op. Cit. p.52.

48- Ibid. p.53.

49- El Baz, S. et al., Education and The Growth of Culture. London- Gearge Allen 1995, pp.63-64.

50- Ibid. p. 70

51- Limage. Op. Cit. p.26

52- Ibid. p.30.

53- Ballara, M. Op. Cit. p.56

54- Ibid. p.59.

55- Dave, R. H. et al.,(eds). Op. Cit. p.34.

56- Ibid. p.29.

57- Lancaster, Peter. "Mosaic, The Right to Read" in the Middle East, August 1994. Pp.39-41

58- El Baz S., et al., Op. Cit. p.69.

59- El-Minawi, Samah. Op. Cit. p.15

60- Shramm, Walter. "Communication and Change" in W. Shramm (ed). Communication and Change in Developing Countries. Honolulu: East West Center Press. 1987. Pp.5-15.

61- Ibid. p. 20.

62- Dave et al., Op. Cit., p.113.

63- Ibid. p.113.

27- Ramzy, Nabila. The Fairness of Educating Girls, Abolishing Poverty and Overcoming Illiteracy. A Paper Presented to the Fourth International Woman Confernce in Bejing. 1995 p.24. (In Arabic).

28- Ibid. p.25

29- Nelson, C. "Islamic Tradition and Women's Education in Egypt". In S. Acker et al., The World Yearbook of Education. London. Nichols Publishing Co. 1984. P.107.

30- Cockrane et al., Op. Cit. p.45

31- Ramzy, Nabila. Op. Cit. p.31

32- Khalifa, Ahmed, The Modern Female Movement The Story of The Arab Woman on the Land of Egypt. Cairo: Modern Arabic Bookstore. 1974. P.84. (In Arabic).

33- Al Minawi, Sameh Zuhair. Op. Cit. p.25.

34- Ibid. p.28.

35- Nour El Din, Wasfy Mohamed. Op. Cit. p.11

36- Ibid. p.11.

37- Ibid. p.20.

38- Swanson, E. V. et al., The Retention of Basic Literacy, Numeracy Skills. An Overview of Basic Education In Egypt. A Paper Presented to The Conference On Basic Education-Theory and Practice, Sers Ellayyan, Menoufeya – April 1981, p.26. (in Arabic).

39- Heyneman, S. "Improving The Quality of Education" in Finance and Development, Vol.20, 1983, p.132.

40- McDonlad. Op. Cit. p.71.

41- Abdel Kader, S. Traditional Means of Communications and Modern Mass Media in Egypt- Ekistics Publishing Co., New York. June 1986, p.45.

42- Khalifa, Ahmed. Op. Cit. p.125

13- Limage, L. J. "Literacy Strategies: A View From International Literacy Year" – Secretariat of UNESCO. In P. Freebody and A. K. Welch (Eds). Knowledge, Culture and Power: International Perspectives On Literacy as Policy and Practice, London: Falmer Press 1993, p.23.

14- Nour El-Din, Wasfy Mohammed. The Eradication of Women Illiteracy in Egypt in the Five Coming Years. The General Authority for Eradication of Illiteracy and Adult Education. Cairo. 2001. P.8 (in Arabic).

15- Al Minawi, Samah Zuhair. Op. Cit. p.9.

16- Ibid. p.16.

17- Soliman, Nagda Ibrahim. Woman's Image in Elementary Education Textbooks in Light of her Rights in Islamic Jurisdiction and International Documents. El Nahda Egyptian Bookstore. 1999. P. 92 (in Arabic).

18- Al Minawi, Samah Zuhair. Op. Cit. p.14.

19- Nour El-Din, Wasfy Mohammed. Op. Cit. p.8.

20- Abou Zeid, Hekmet et al., The Education of Women in the U.A.R. During the 19th and 20th Centuries. Cairo: National Commission for UNESCO. 1980. P.76.

21- Nour El-Din, Wasfy Mohammed. Op. Cit. p.9.

22- Ibid.

23- Cockrane, S. H. et al., The Educational Participation of Egyptian Children in The World Bank Education and Training, Report No. EDT45. 1986, p.62.

24- McDonald. Op. Cit. p.62.

25- Towbia, N. et al., "Arab Women: A Profile of Diversity and Change". The Population Council. In M. El-Tahaur. "Women's Education: Closing The Gender Gap". Middle East Times. Vol.13 – Jan. 1995. P.4.

26- Za'louk, M. Girls Primary Education. Unicef The Community School Project. Cairo. 1994, p.16.

REFERENCES

1- Raising gender Issues in Formal and Non-Formal Education. UNESCO, Hamburg, Confintea, 1997, p.5.

2- The Arab Framework For Action to Meet Basic Learning Needs in the Year 2000-2002. A Paper discussed at The Arab Regional Conference on Education For All. Cairo, January 2000, p.11.

3- Nafie, Sherin Mohamed Bahig. Female illiteracy: A case Study of Egypt. Thesis-American University in Cairo, 1996, p.20.

٤- عبد الحميد زلط. الطفولة والأمية – دار المعارف – القاهرة ، ١٩٩٢، ص ١٥.

5- McDonlad. "Egyptian Education and Development" in Journal of Arab Affairs. Vol.5, 1986, pp.59-80.

٦- وصفى محمد نور الدين. محو أمية المرأة في مصر خلال الخمس سنوات القادمة ورقـة عمـل مقدمة للمجلس القومى للمرأة بالقاهرة من الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، فبراير ٢٠٠١، ص ٩.

٧- المرجع السابق ، ص ٢

8- Al Minawi, Samah Zuhair. Illiteracy Among Lower Social Class Egyptian Women at Hai Al Zarayyeb. A Thesis American University in Cairo. 1996, p.6.

9- Hornby, A. S. et al., Advanced Learner's Dictionary of Current English, Second Edition. London, Oxford University Press, 1963.

10- Hyde, G. 1963, Education in Modern Egypt. Ideals and Realities London: Routeldge and Kegan Paul 1978, p.117.

11- Raising Gender Issues in Formal and Non-Formal Education, Op. Cit., p.6.

12- Dove, R. H. et al., (Eds). Learning Strategies For Post-Literacy and Continuing Education in Algeria, Egypt and Kuwait, An International Research Project of the UNESCO Institute For Education organized in Co-operation With The German Commission For UNESCO 1987, p.84.

them. The rich have a role to play by donating financial assistance to non-governmental organization to aid in literacy projects.

The three phases of pre-literacy, teaching of literacy, and post-literacy have to be taken into consideration when planning a literacy campaign. The pre-literacy stage involves finding solutions for the reasons that parents abstain from sending their girls to school i.e. it involves creating awareness among people by informing them about the importance of literacy in every day situations. As the Egyptian mass media, especially television are influential in shaping public opinion, they can be successfully employed in literacy promotion. The mass media should address the literate as well as the illiterate population. This is justified on the grounds that the literate are the ones who teach literacy to the illiterate.

During the stage of literacy teaching, newspapers, magazines radio and television can be employed to provide information about the nearest literacy teaching center, non-governmental organization or Kuttab (village basic school) i.e. the media can inform illiterates how and where to go to attend such literacy programs.

The post-literacy stage is needed to insure that the new literate will not relapse into illiteracy again. The literacy teaching center, non-governmental organizations, Kuttabs and libraries can provide the newly literate with books, magazines and other reading materials. Moreover, the illiterates can listen to post-literacy programs on radio or watch them on television to widen their horizons. Hence, unity is strength. It is recommended that the government, non-governmental organizations and the mass media should co-operate together and put a national plan for the eradication of female illiteracy in Egypt since it is a current problem that seeks a radical solution.

Third, post-literacy programs aim at providing neo-literate with information about different fields. One minute please is a one minute daily program that provides general knowledge. The Philosopher said is a daily program which uses dialogue to present the concepts of virtue and beauty, reinforced by Arab and Islamic tradition[63]. Field studies proved that radio broadcasting, when skillfully used can be most effective medium of communication and education especially in rural areas.

However, the literacy programs broadcast on television and radio do not take into account the illiteracy level of the viewer/listener. In addition, there is no way of making sure that the illiterate is doing his homework. Moreover, radio and television do not provide direct contact between the illiterate and the source of information. Therefore, the flow of information is one-way from the program to the illiterate with no feedback.

Conclusion :

Solving the illiteracy problem does not lie in the hands of the government, non-governmental organizations or the mass media. Illiteracy is a social problem which has a direct impact on the lives of female illiterates in the Egyptian community as follows : marrying at a very young age, giving birth to many children, hence child labor, illiteracy may continue with the second generation due to poverty and illiteracy. In another words, it is a vicious circle. Social reasons or economic ones may cause such illiteracy, nevertheless, all of those different reasons that cause illiteracy among females in Egypt are not new. In fact such reasons were initiated by the views and attitudes that people in the Egyptian culture, especially males have towards women and towards the right of those women to equal chances of education. Some of the poor Egyptian women have the tendency to seek education, and the true desire for acquiring knowledge. The purpose is to play a more active role in the lives of their families.

As female illiteracy is a problem in Egypt, it is the duty of every member in the community to try and solve it. The illiterate should attend literacy classes and the literate can help in teaching

television was considered of great help for advertising for illteracy classes, and for presenting enlightening programs so as to increase people's level of awareness of the existence of literacy classes[59].

Schramm notes that when the television is used in school (Telescuola), it proved to be successful because "it featured a professional teacher instructing a group of learners in the studio who could follow the teacher through the main practice exercises and thus demonstrate to the viewing audience exactly what responses were expected"[60].

The telescuola experience, (television as a school), group learning resulted in support and encouragement among the group members especially the weak students. This experience is the implication of the effectiveness of integrating interpersonal and mass communication.

The ASFEC and the Ministry of Education together launched a project to test the effectiveness of television as a literacy teaching tool. Classes were set up to teach literacy to 2865 students in the governorates of Cairo, Giza, and Kalyubeya. Project results revealed the success of television as a literacy teaching tool. Television proved successful in teaching reading but not writing. It was also useful in reaching rural women. One of the programs that proved useful for neo-literate is Teach-Yourself which is broadcasted for 15-minutes teaching different skills such as carpentry, electricity, painting etc. this program promotes functional literacy[61].

In respect to the radio, it began broadcasting in Egypt in 1934. Its networks serve many target groups such as women, youth, farmers and workers. Three types of education programs are offered by the radio. First, programs to support formal education are broadcasted at specific times and are useful in explaining school subjects. Second the literacy programs which started in 1968. "A propaganda campaign was launched by the radio prior to the project to recruit the largest number of educated males and females to help educate those who had not had the opportunity to receive an education" [62].

areas although rural areas are the most in need of social care and development efforts.

The first thing that Non-governmental organizations (NGOs) can perform is to contact the mayor and the officials in different governorates so as to help classify the right numbers of illiterates especially woman and girls in the age group (14-35) trying to eradicate illiteracy in such a group 100%, and 20% in older age groups. Moreover, to establish literacy classes in each governorate also to conduct seminars and workshops on the importance of eliminating illiteracy and the postive advantages for women to become literate. They can also hire some of neo-literate as teachers in the literacy programs.

They can also participate in the learning village project sponsored by the public Authority for the eradication of Illiteracy and Adult Education aiming at mobilizing the whole organs of the civil society to provide different services that would encourage illiterates in villages to join and most important, to continue in the literacy programs since this point represent a major obstacle to reach the desired objectives. Furthermore they can open remedial classes for newly literate to help prevent their relapse into illiteracy again. They can also initiate some small libraries and produce unconventional learning materials. Whatever contributions they made in Egypt, nevertheless, the role played by NGOs in Egypt concerning the problem of literacy is still not up to the standard expected of them.

8) The Role of the Mass Media in Promoting Literacy:

In a field study conducted over illiterate women, most of whom emphasized the crucial role the mass media can play in order to diminish the percentage of female illiteracy in Egypt. These illiterate women pointed out that television is one of the most active mass media means that can be relied upon to decrease the rate of illiteracy among women in poor social classes. Due to cultural reasons and traditional norms, women are stationed in their homes and can not attend literacy classes. In this case, it would be very useful if literacy programs are broadcasted to a large audience on television at appropriate regular time schedule. For these illiterate females,

Everybody brought cheap and simplified books to the masses to promote literacy. The parents of a large number of children are themselves illiterate. Even when the parents are literate, books do not come as the priority to buy. Most Egyptian children encounter books for the first time in school in rural areas. School textbook are boring and uninteresting. Simply, schools do not encourage pupils to read beyond the textbooks[57].

Libraries were established all over Egypt to encourage reading. When small libraries were inaugurated, this led to the establishment of school and children's public libraries such as Mubarak Library. Children joining the public library pay a small fee and receive a membership card.

7) The Role of Non-governmental Organization in Promoting Literacy:

El-Baz et al., states that in 1909, a group of women established "Mabaret Ali" the first non-governmental organization for benevolent services. In 1914, "The cultural alliance for women" was established by two women: Malak Hefny Nassef and Hoda sha'rawi. These two non-governmental organizations were the roots of many Egyptian feminist movement. Many feminist associations followed. For example, the New Woman established in 1919, the Egyptian Feminist Union in 1923, the Egyptian Women's club in 1934, the Health Improvement Association in 1936... etc. [58]

It was observed that women who had laid the foundation for the establishment of non-governmental organizations were the same women who took part in the movements for national independence and women's emancipation. During the liberal phase (1923-1952) non-governmental organizations focused on the Egyptian cultural and educational movement and on care serices.

Non-governmental organizations are registered at the Ministry of Social Affairs into either social care associations or community development associations. El-Baz et al., notice that 69.6% of these associations are in urban areas, 26.5% in rural areas and 3.8% in desert areas. This indicates that associations are concentrated in urban

*** Books :**

Dave et al note that several literacy projects have been carried out by the Egyptian government and international organizations. UNESCO's regional center for adult Education, the ASFEC (formerly the Arab states fundamental Education center) was established in Sers-El-Layyan, Monufia in 1952. Its main functions are to train teachers from Arab countries, conduct research on literacy and provide educational material for literacy and post-literacy.

ASFEC produced nine booklets, one of them called Teach Yourself with four cassette tapes, designed to assist learners to acquire reading, writing and arithmetic skills up to the fourth grade. Another book I Read and I count.[55]

Four books were published by the Higher council for Adult and Literacy Education for literacy classes. The first book taught literacy to those, residing in rural areas. Topics were about agriculture and the rural environment. The second book included vocational and industrial topics. The third book aimed at teaching arithmetic to adult illiterates. The fourth book is a general culture book dealing with religion, culture and social topics. These books have taken into consideration the different needs of the learners aiming at achieving functional literacy.

*** Newspapers and Magazines :**

ASFEC published The Sakia newspaper during the 1980s. This panel newspaper was intended for the newly literate farmers who would participate in printing the newspaper.

Moreover, the daily Egyptian press and magazines have simplified the language in allotted sections so as to allow new-literates to read the news[56]. The sections were divided into different subjects in order to attract different target groups such as women, workers and youth. Youth and Future Sciences published by Al-Ahram. Your privets Doctor was published in easy, simple language to understand.

*** Libraries :**

The lack of reading material has resulted in high percentage of neo-literate relapsing into illiteracy. The campaign Reading for

century. Popular participation is the cornerstone for this approach. Limage explains that once a public commitment has been made there is a role for voluntary and community initiatives, private and business involvement, the press and the television, and international co-operation[51].

This approach regards literacy as a means for reaching social, political and economic goals. "literacy is presented as part of a package which promises tangible change in the quality of life for the entire society. The whole population was utilized. The slogan in the Soviet Union was "Each one teaches one" [52]. Which worked quite good.

*** Literacy teaching materials:**

Ballara states that before preparing for a women's literacy program, the experts should define what is meant by an adult functionally literate woman. She outlines a set of abilities that characterize a functionally literate woman such as reading a map and road sign, train and bus timetable, helping their children with their homework and reading the warning labels on food containers[53].

The content of the syllabus taught at literacy programs should include information about the conversation of natural resources, environmental protection, water maintenance, family planning, mother and child care, vaccination and immunization, disease control, history and culture, civic education and agriculture[54].

Illiterate females should learn about first aid, and legal rights education. The teacher should initiate in-class discussions about pollution, overpopulation, unemployment, illiteracy malnutrition and other problems. By explaining to the illiterate how the different development problems are linked together and how literacy can help to reduce these problems, the illiterate will recognize the value of literacy learning and how it can improve the quality of life.

6) Literacy Teaching Tools:

These include books, newspapers, magazines and libraries.

designed also to increase family income if possible. i.e. acquiring literacy skills and knowledge beside work and income – generating training. From these teaching and training approaches are the following :

*** The Integrated Approach :**

Abdel Kader explains that the integrated approach has been used successfully by some non-governmental organization in literacy programs for women. For example, the health improvement society combined "literacy and numeracy teaching with courses in health, employment, social". education, and women's legal rights education[48]. As an incentive for women to learn literacy, the programs integrated handicrafts, dressmaking, soap and detergent production, designed to generate family income.

It is important to link literacy program that use an integrated approach to the nation's development goals. In addition combining women's practical needs with their strategic interest is important for a program to be successful. However, if it is far from their real life interests, participants will not be interested to attend classes and continue literacy programs.

*** The literacy and Post-literacy training approach:**

El Baz indentifies another literacy approach the Literacy and Post-Literacy Training, an educational process where by both literacy and post-literacy work as one single activity. i.e. two stages in the same educational plan which will enable the newly-literate to retain, develop and put into practice the knowledge acquired to improve their quality of life[49].

Tanzania is one of the countries that adopted this approach. The University of Popular development provide women who have completed their training and set up their project with an initial loan of raw material and equipment, as well as technical assistance[50].

*** The Mass Campaign Approach :**

Limage states that literacy efforts can take the form of formal schooling or mass campaigns. The Soviet Union was the first to adopt the mass campaign approach in its literacy programs in the twentieth

From the above table, one can observe in different regions in the world that almost all female literates in all age groups were less than male literates. In addition, as students increase in age, (get older) the percentages of literates tend to diminish until it reaches the utmost in the age group of 18-23. (University Level) for both males and females.

Consequently, government efforts, represented in the Ministry of Education, should endeavour to find means to encourage both parents and students to continue their education in high school and university level. This is because it has a direct impact on social progress and human capital development. The fact is to nuture education requires flexible, competitive, and dynamic economic environments. For most developing countries (including Egypt) this means building on reforms that emphasize openness to new ideas, new products and new investments. [46]

Moreover, as the highest illiteracy rates are found among rural women, more adult literacy classes should be targeted at this special group. Abdel Kader[47] notes that classes should appeal to the needs and interests of rural women by incorporating into the syllabus subjects that are relevant to their lives. For example, in addition to informing them about health and hygiene, pregnancy, family planning, child care, other relerant issues such as life skills : agriculture, live stock and milk products are important too.

Abdel Kader also suggests the training of educated rural females to teach literacy classes to rural women. This would solve the problem of insufficient teachers, give some local women the chance to make some additional income, and would increase the motivation of illiterate women as there would be greater rapport and identification between teachers and students.

5) Literacy Teaching and Training approaches :

The route to literacy attainment passes through many literacy teaching and training approaches used successfully by developed countries such as the Sovet Union and underdeveloped countries such as Tanzania. These are untraditional approaches in teaching and training illiterate girls and women to develop their general life skills,

are limited, they cannot keep up with thousands of children who may leave school; hence, are likely to remain illiterate. Therefore, poverty overpopulation, income inequalities, shortage in government expenditure, inadequate nutrition and housing are all obstacles standing in the way of eradicating illiteracy in Egypt.

Some studies such as Ballara[45] suggests that women in developing countries do not "consider literacy as an essential need". They are not aware that literacy could helps them achieve a better position in their society. Accordingly, it is necessary to provide solutions to basic survival needs of which literacy is of a major priority.

Part Two : The Solution:

4) Means of Spreading Literacy:

Although illiteracy is much more prevalent among women, the national plan should aim to eradicate illiteracy among both sexes. To start with, a census should be conducted to come up with the most recent illiteracy rates for males and females. The illiterate population should be divided into groups according to sex, age and area of residence, and literacy classes should be set up accordingly.

On the other hand, according to the World Education Report, (1995). The following percentages indicate the ratios of male and female enrollments in different age groups worldwide.

Table (4)
% of Estimated Enrollments of males and females literates in different age groups

Area	Age group 6-11		Age group 12-17		Age group 18-23	
	Males	Females	Males	Females	Males	Females
Africa, South Sahara	55.2	47.4	46.0	35.3	9.7	9.4
Arab Nations	83.9	71.6	59.2	47.1	24.5	16.3
Latin American	88.5	87.5	68.4	67.4	26.1	26.1
East Asia	88.6	85.5	54.7	51.4	19.5	13.6
South Asia	84.3	65.6	50.5	32.2	12.4	6.6
Developed Countries	92.3	91.7	78.1	88.5	40.8	42.7

Source : World Education Report, Paris UNESCO 1995, p. 36.

Another obstacle was the teaching staff. Initially, literacy classes faced a shortage in the number of graduates available in schools to employ as teachers. In addition, there was no teacher training for adult education teachers. The lack of adequate training for teachers coupled by low salaries resulted in unqualified teachers. The fact is "an illiterate peasant working as a plumber or a carpenter can make four or five times the salary of a village teacher" [40]. Also lack of female teachers in rural region was another obstacle with the teaching staff. Research indicated that rural parents tend to send their daughters to school if the teachers were females. Hence, "efforts must be exerted to increase the number of female teachers to meet the needs of girls schools" [41].

As far as the pupils are concerned, two languages are being used in the classroom. In Egypt, as well as all Arab countries, people tend to speak an Arabic dialect which is not written. At school, children learn the written Arabic i.e. the Arabic language of the Koran, which they do not use in everyday conversation. Hence, these pupils face a problem often leaving school. Unless there is constant practice in reading and writing, the skill of the language can easily slip away[42].

Furthermore, research indicated that some of the pupils, especially in rural areas, suffered from symptoms of malnutrition. Although 52% often receive some food at school, 13% reported that they often felt hungry. In addition "19% were frequently ill and could not attend school" [43]. Hunger and illness are a result of malnutrition. It is difficult to educate pupils who are hungry or ill.

In sum, McDonald explains that low primary enrollment rate and the high dropout rate are due to "Poverty, malnutrition, infections and illnesses, transportation costs, early marriage among girls in rural areas, classroom overcrowdedness, lack of school building and unqualified teachers". [44]

The fact is high population growth rate creates pressure on housing, water supply, electricity and other services (such as education). It also creates pressure on the government to place children in schools (compulsory education). As the number of schools

*** Lack of Awareness :**

Illiterate parents lack the awareness of the significance of education for the wellbeing and career opportunities of their children. Hence, they tend to sacrifice the available educational chances in formal and non-formal schools for their children. This necessitates deepening the significance of education for all members of the family; both parents and children.

On the other hand, the high socioeconomic standard of the parents in urban areas reflects positively on the increase on the social demand of education for both male as well as female children simultaneously.

3) Obstacles Facing Illiteracy Programs :

Illiteracy programs administrated in rural and urban communities face many obstacles that may hinder them to continue on.

The first obstacle is that no accurate information exists to point out the right figures of female illiterates in the country. This is an important point since lots of steps are decided and implemented depending on acquiring such knowledge.

Economic obstacles also exist such as lack of funding to cover the assigned programs since 38% only of the set plan was implemented(37). In other times, the delay in the reach of the required funds from the National Bank of Investment and the social fund resulted in some teachers and administrations work without pay for some time.

Moreover, the increase in child labour resulted in the increase in the number of dropouts from literacy classes especially in touristic governorates as Lauxour or free zone governorate as Port Said.

Furthermore, the low quality of schools represented a major obstacle confronting literacy classes. This was reflected in overcrowded classrooms, inadequate teachers and textbook, poor supervision, lack of playground i.e. Swanson noted that 41.2% of urban schools and 27.6% of rural schools had no playground (38).

While Heyneman noted that school building, facilities, teaching tools, equipment and other materials were far below the standard(39).

parents passed away, this affected the future of the children and, in many cases, meant the denial of the right to education for females.

*** Child Labour :**

In rural areas, some parents need their children to help them in the fields with no cost (free). Other parents think it is better to earn a living than be literate. Research results indicates that parents tend to withdraw their children from school as soon as they are literate enough to earn a living. They do not realise that these children have not yet acquired functional literacy; thus they are most likely to relapse into illiteracy again. On the other hand, the income that these children make is not likely to improve since they have no educational certificate.

Research findings also indicates that "female illiterates are more employable than those with some education below intermediate certificate" [(34)] However, it is important to provide children with adequate education or training that will make them functionally literate.

*** Limited Number of Schools:**

Due to the overpopulation problem and lack of resources, more schools are needed to cover the number of children in the compulsory age. Unfortunately, the number of schools are limited and the classes are overcrowded[(35)]. Some villages do not have primary or preparatory schools. The children then had to go a long way daily in order to attend school in another cities. This eventually discouraged them to join school and resulted in dropping out of school especially for females than males. As time passes, they tend to forget what they learned and relapse into complete illiteracy.

*** Accumulation of Educational Services in the Capital and Large Cities :**

Villages and small towns, where most female illiterate live, lack many educational services which tend to accumulate in the capital and large cities only. This situation widens the gap between the cities and towns in the chances they offer their students and harm most female illiterates in villages[(36)].

*** Tradition and Custom :**

Woman disposition, especially in rural areas, are mainly governed by custom and tradition that may deny her the right to education granted by the constitution and offered for females in formal and non-formal education.

Regional differences exist between urban and rural parents concerning educational aspiration for their children. Eventually, urban parents have higher educational aspiration than rural parents(30). In rural Upper Egypt, parents discourage schooling for girls. Hence, less enrollment of girls in Upper Egypt schools in comparison to Lower Egypt. Upper Egypt parents over protect their females which explain the lower enrollment ratio which tends to remain constant or rather starts to decline(31).

*** Early Marriages:**

This phenomenon is quite spread among rural females and bedouins in Egyptian Sahara. Eventually, they bear early responsibility towards their family, allowing them no leisure time to study or attend literacy classes.

For many female illiterates in field study, family obligations and duties' occupied first priority; which led the female interviewers to drop out of literacy classes.

*** Misinterpretation of Islam:**

In rural areas, some people believe that Islam is against the education of woman. This is contrary to the truth since Refaa Rafoe El-Tahtawi refers to the time of prophet Mohamed when their were woman like El-Shaf'aa who taught other women the basics of reading and writing.

*** Male Superionity:**

In a field study of some female illiterates, more than 50% of the sample indicated that "male dominance" in their families - be it the father and later the husband - was a major reason in the denial of their education(33).

In addition, if the family had too many children, preference was given for males to attend school than females. Moreover, if one of the

between the age 6-15 are required to attend primary and preparatory stages in school.

In her book, **Girl's Primary Education** Za'louk explains that government recognized three advantages to the education of women[26]:
First : Educated women prefer smaller families.
Second : Educated women tend to work.
Third : Education build confidence and self-respect.

The year 1990 was the international year for the eradication of illiteracy. As a result, president Hosny Mubarak announced the next decade (1990-2000) is to be dedicated to the eradication of illiteracy in Egypt. During the 1990s, the UNICEF adopted 3 basic issues: to create more schools for girls, to reduce illiteracy among Egyptian females and to increase awareness of the needs of girls.

Ramzy [27] explains that individuals, government and non-governmental organizations are contributing to the elevation of female literacy.

In April 1994, an integrated literacy program was launched to provide Egyptian semi-urban females living in A'in Shams, Misr El-Kadima, Mansheyet Nasser with literacy classes, health and environmental awareness. [28]

Although success has been somewhat achieved and illiteracy rate has dropped, the fact remains that about 44.75% of Egyptian females are still illiterate.

2 – Causes of Female Illiteracy in Egypt:

Generally speaking, there are many reasons that determine whether women (particularly girls) will attend school or not. i.e. urban versus rural, high versus low socioeconomic standard, and Upper Egypt versus Delta citizens. The fact is "an urban male child with a high socioeconomic level is most likely to attend school, while a rural Upper Egypt female child may not likely" [29].

The following reasons have helped the female illiteracy rate to remain somewhat high (44.75%) despite efforts to diminish it.

From the previous table we can detect the following :

a- Throughout the fourteen years (1986-2000) covered by the table, urban illiteracy decreased from 35.1% in 1986 to 20.1% in 2000. Rural illiteracy dropped from 61.3% in 1986 to 40.1% in 2000 with a difference of 21.2% while the urban difference amounted to 15%. In other words, the rural literacy rate was greater than the urban literacy rate. This is understood for many reasons to be explained later on.

b- Again, as was the case with female and male illiteracy rates, the rural illiteracy rates almost doubled the urban illiteracy rates. For example in 2000, the rural illiteracy rate was 40.1% while the urban illiteracy rate was 20.1%.

c- As for the total number of illiteracy for both urban and rural areas, we notice, that they dropped significantly during this period amounting to 15.81% . i.e. the same rate that resulted in the female and male illiteracy difference.

At this point, it is important to mention that when the 1952 revolution government came to power, it made education free at all levels in order to give equal chances to both sexes. Consequently, primary enrollment doubled "athough there were separate schools for boys and girls, the government emphasized the acceptability of co-education by making new schools, co-educational". (23) The "expansion of education as a policy began with a large increase in the number of children attending school under Gamal Abdel Nasser's reign. Enrollment increased from 1.5 million in 1952 to almost 3.5 million in 1966 with 1.300.000 of the later being females". (24)

If a girl could overcome the poverty and social barriers that would prevent her from completing her primary education, her chances of continuing secondary education are then promising. (25) Other studies (such as McDonald, 1986, & Nafie 1996). Reached the conclusion that if a girl finished primary education, there is a good chance to continue further education.

In 1981, a law was passed extending compulsory education to the preparatory stage. According to the law, all Egyptian children

decision making process and do not perform their political rights i.e. participating in parliamentary councils and political [20] parties.

*** Illiteracy Rates in Egypt:**

Table (2)
Male and Female Illiteracy rates in Egypt [21]

Year	Males		Females		Total	
	No	%	No	%	No	%
1986	6803169	38.8%	10357455	61.8%	17160624	49.4%
1990	6922700	35.5%	11013000	59.2%	17935700	47.1%
1996	6640279	29%	11005746	50.2%	17646025	39.4%
2000	5246954	22.91%	9513303	44.75%	15060257	33.59%

From the previous table, one can notice the following :

a- Throughout the fourteen years (1986-2000) covered by the table, male rates decreased from 38.8% in 1986 to 22.91% in 2000. Female rates decreased from 61.8% in 1986 to 44.75% in 2000 with a difference of 17.05% while the male difference amounted to 15.89%. In other words the female difference was greater.

b- The percentage rates of female illiteracy almost doubled the male illiteracy rates. For example in 2000, the female illiteracy rate was 44.75% while the male illiteracy rate was 22.91%.

c- Finally, the total number of illiteracy of both males and females dropped significantly during this period with a difference of 15.81% in fourteen years. i.e. more than 1% per annum.

Table (3)
Urban and Rural illiteracy rates in Egypt [22]

Year	Urban		Rural		Total	
	No	%	No	%	No	%
1986	5579761	35.1%	11580863	61.3%	17160624	49.4%
1990	5880700	33.8%	12055000	58.2%	17935700	47.1%
1996	5308958	26.6%	12337067	49.6%	17646025	39.4%
2000	4379748	20.1%	10680509	40.1%	1506025	33.59%

*** Woman Participation in the Work Force:**

According to 1996 statistics, woman participation in the work force reaches 16%. In respect to 1986 consensus, 38% of the labour force works in the field of aguiculture of which 37% are females, constituting more than one third of the agrarian work force mostly illiterates with limited income. Eventually, this represents a continuous social demand for adult education programs to play a more positive role in this matter.

*** Female Ratio in Education :**

Statistics reveals the diminishing raties of female enrollment in all stages of education with the exception of the primary stage where girls enrollment is almost identical to boys. This is beside the high ratio of female dropouts than males especially in the preparatory stage which represents a cost – benefit analysis waste[17].

*** The Bias social upbringing**

Gender discrimination in Egypt compose a challenge for women in general and girls in particular. Eventually this effects her self-image and the economic role she tends to play in the society. The Mass Media is partially to blame due to the negative and traditional profile that it projects the woman in.[18] In 1979, an Egyptian survey team noted that only 39.6% of Egyptian females were enrolled in schools. The reason behind this low enrollment is that parents tend to invest in boys who will eventually bring some return than girls as it was expensive to send children to schools.

*** Health Care :**

Some categories such as housewives and private sector female labor were not included in health insurance due to the overpopulation problem and limited income. Hence, health care efforts are still limited in numbers in rural areas, slums and poor urban districts[19].

*** Poor Political Participation :**

Despite the intensive campaigns to push the literate woman to participate in the political life, however, her contributions are limited and poor in relation to the social status she attained in society. Unfortunately, female illiterates are far more worse than female literates. This means that half the population do not contribute in the

6- Literacy teaching tools will be explored.
7- The role of non-governmental organization in promoting literacy will be identified.
8- The role of the mass media in promoting literacy will be discussed.

Organization of the Study:

The study consists of two major parts. The first part presents the problem of female illiteracy, identifies the causes, and the obstacles facing illiteracy programs.

The second part provides the solution of the problem, covering the means of spreading literacy. It briefly touches upon the role of non-governmental organization in elevating literacy. Moreover, it highlights the role of the mass media in promoting literacy.

The First Part: The Problem :

1) Current situation of Woman in Egypt:

*** The 1971 Constitution and women's rights:**

The constitution grants complete equality between man and woman in the rights and public duties. No discrimination is allowed concerning race, language or religion. In addition, the right to education is granted for man and woman freely in all stages of education (Article 18).

Moreover the right to work, have equal pay, voting and nomination for parlimanent are granted to women on equal footing with man.

Article (11) entitles the woman to play a double role in the community i.e. a housewife in conjunction with a working woman[14].

*** Woman as half the population :**

In respect to 1996 consensus, women's ratio to man reached about 28 million amounting to 49%, representing half the population of Egypt. This entities her to receive full care and guidance coupled to her ratio in the population, her role in the family and in the Labour market[15].

adopt the definition of basic literacy as the ability to read, write and make simple calculations.

2) Functional Literacy :

Functional literacy is defined as "the level at which the learner employs his reading, writing and arithmetic skills in order to continue further education, for self- expression and to be able to use education in practical life". (12)

Limage defines a functionally literate person as the one who can take part "in all these activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and community's development". (13)

Accordingly, functional literacy means being able to make use of literacy skills e.g. to read the prices of goods, know the time, use the telephone. Moreover, to know general information about hygiene, child care and family planning. While for women, it is important to be legally informed of their rights concerning marriage, divorce and child custody.

Purpose of the Study:

The purpose of this study is to achieve the following objectives:

First : To explore the current situation and causes of the problem of female illiteracy in Egypt.

Second : To come up with a solution to such a problem through identifying the means of spreading literacy among female illiterates.

In order to achieve those objectives, the following steps should be carried out.

1- Current situation of woman in Egypt will be discussed.
2- Causes of female illiteracy in Egypt will be identified.
3- Obstacles facing illiteracy programs will be highlighted.
4- Means of spreading literacy will be explored.
5- Literacy teaching and training approaches, will be identified.

females in rural areas is considered a threatening factor. This because it will constitute a hindrance for the national development plan. Such plan is difficult to execute with large numbers of female illiterates in rural areas. Hence, the first move is to try to diminish- as possible -the illiteracy rate among the whole population.

With illiterate woman, the question is : Will an illiterate woman educate her children especially girls? According to the consensus of 1986, the proportion of girls who attended primary school and had primary school certificate constituted 6.1% of the whole female community in Egypt. While those who had access to university level education were only 1.4%[8].

Definitions of Terms :

At this point, it is important to define the terms that are going to be used in this study. As for literacy it will be used here in two folds: once as basic literacy, second as functional literacy.

1) Basic Literacy :

The dictionary defines literacy as "the ability to read and write" [9]. While Hyde explains that the literacy law of 1970 defined illiterate as "a male or Female between the age of eight and forty-five years not participating in organized study and who had not reached the level of fourth primary grade". [10] Zalat elaborates that the problem with this law is that it excluded children below the age of eight and any person who can read and write by attending literacy classes. It has also excluded or disregarded individual differences. For example, some children are capable of acquiring literacy skills before finishing fourth primary grade, while other children may finish fourth grade then drop out and relapse into illiteracy.

Other Egyptian studies on education revealed that children can relapse into illiteracy even after completing primary education. Moreover, others learn to read and write after the age of 45.

UNESCO also provided a definition of illiteracy stating that "a person is illiterate who cannot – with understanding – read and write a short statement on his everyday life". [11] Eventually, this study will

percentages (around 59 to 60% in more than six of them out of nine).

- In the ten governorates that make up the Delta Zone, Cairo is the least in female illiteracy rates amounting to 28.87%. while Beharah is the most amounting to 54.77%. Although the total population in Cairo is the largest, nevertheless, it still has the least figures in female illiteracy rates together with Alexandria. (The % rates are almost identical).
- In the coastal governorates, from Port Said to south Sinai, the figures tend to drop drastically. For example, the female illiteracy rate in the Red Sea governorate in 1996 was 31.38%. In three years, in 1999 it dropped to 16.85% with a difference of 14.53%. (a significant difference).
- In the New Valley, one can notice the least rate of female illiteracy 12.69%, while it is important to mention that in the New Valley also, there was a significant drop in female illiteracy rates in three years time. In 1996 it was 33.95% dropped to 13.70% in 1999 with a difference amounting to 20.25%. This is the largest difference in all governorates rates.
- Finally the total average rate of female illiteracy (44.75%) is a high rate implying the presence of a problem of female illiteracy in Egypt which needs to be addressed.

Significance of the Study :

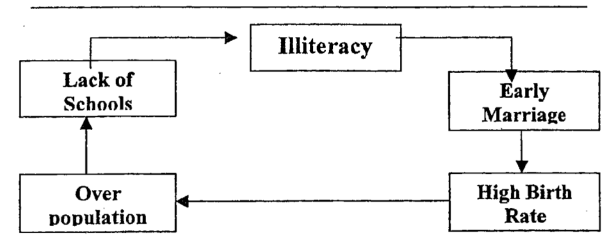
The theme of female illiteracy is an important one, because it deals – directly or indirectly – with different aspects that affects the progress of the whole society. In this respect, it has to do with the relation between human development and social and economic development of the Egyptian society. Moreover, education and eradication of illiteracy play a major role in human resources development. In addition, eradication of illiteracy helps to combat poverty and reduce the rate of unemployment. Finally, it is considered a necessity for Egypt to implement sustainable development[7].

The fact is for a developing country as Egypt, this high illiteracy rate among the whole population and preciously among

No	Governorate	Total Population	Total Illiterates	Female Illiteracy Rates (%		
				1996	1999	2000
8	Lauxour	132605	132605	54.43	37.30	31.90
9	Aswan	367915	162371	44.13	35.27	33.05
10	Damieta	347157	126501	36.44	32.79	32.50
11	Dakahliyaa	1592213	736016	46.23	44.79	44.45
12	Sharkiyaa	1553720	828620	53.33	44.56	44.51
13	Kalyoubia	1213362	563475	46.44	43.38	42.79
14	Kafr Al-Sheih	838961	491350	58.57	54.51	54.30
15	Garbiyaa	1312158	601931	45.87	42.29	42.14
16	Monofeyia	1026703	502440	48.94	45.61	45.25
17	Beherah	1478560	890580	60.23	55.75	54.77
18	Cairo	2680411	819304	30.57	29.08	28.87
19	Alexandria	1309049	409909	31.31	29.16	28.89
20	Port Said	185148	49370	26.68	24.20	24.14
21	Suez	156783	50347	32.11	27.94	27.32
22	Ismailia	268158	108591	40.49	29.43	28.61
23	Red Sea	50725	15919	31.38	16.85	16.24
24	New Valley	52748	17908	33.95	13.70	12.69
25	Marsa Matrouh	71680	44188	61.65	55.15	53.85
26	North Sinai	87212	42437	48.66	37.59	35.40
27	South Sinai	14546	6909	47.50	22.66	19.79
Total		**21930927**	**11005746**	**50.18**	45.43	44.75

In respect to the previous table, one can notice the following:

- Egypt is composed of 27 governorates spread throughout the territory of Egypt. The first nine governorates, from Giza to Aswan, compose upper Egypt governorates. From Damieta to Alexandria compose the Delta Zone. Then from Port Said to South Sinai compose the Coastal governorates.
- In upper Egypt. The least rate is found in Lauxour amounting to 31.90%. This is understood since it is a touristic governorates where a large number of the population work in touristic services. They also tend to speak a second language.
- In comparison to the Delta Zone and the coastal areas upper Egypt governorates tend to have female illiteracy rates in high



Egypt has a high rate of annual population increase which is due to the increasing fertility rate as well as the declining mortality rate. With about half the population under the age of 15, much pressure is placed on education. In 1960, the illiteracy rate was 75% and in 1976, it dropped to 56.5%. Although the illiteracy rate is decreasing the number of illiterates is actually increasing due to population growth(5).

In a paper entitled "Eradication of Women Illiteracy in Egypt in the Five Coming Years", the author, being the chief Executive of the General Authority for Eradication of Illiteracy and Adult Education presented the following table which illustrates the percentage of female illiteracy in the 27 governorates of Egypt..

Table (1)
Female Illiteracy rates in Egypt above 10 Years of Age For The Period 1/7/1996 – 30/6/2000(6)

No	Governorate	Total Population	Total Illiterates	Female Illiteracy Rates (%)		
				1996	1999	2000
1	Giza	1754594	769803	43.87	38.66	37.97
2	Al-Fayyoum	679075	470964	69.35	64.94	61.11
3	Ben Souff	650508	449217	69.06	61.98	60.02
4	Al Meniaa	1159062	812649	70.11	63.44	60.75
5	Assyout	976928	640833	65.60	59.41	59.34
6	Souhage	1095201	744624	67.99	61.28	60.62
7	Canaa	875718	577311	65.92	59.93	58.64

the percentage of female illiteracy is greater in rural than urban regions. If we examine this high illiteracy rates among women, we find that most of these illiterate women come from poor social classes. The reasons behind this high illiteracy rate are many, some of which are social, others economic. Whatever the reasons are, the fact remains that female illiteracy is a serious problem in Egypt.

In the nineteenth century, Egyptian women lived in an Islamic culture where women were confined to stay in and were not allowed to leave their homes unless accompanied by a male relative. Being literate, or holding a job was not common.. Some Islamic elements continued the argument of tal'at Harb and others who had opposed the opening of public education for women. They had proposed that women study topics that prepared them to be better wives and mothers. More developed elements stated that women should be trained in areas other than teaching or nursing only in the case of demonstrated financial need. However, others felt that women should only interact with women

Nevertheless, towards the end of the nineteenth century women started to gain their rights. In the 20^{th} century, the status of women has been improved and many females were able to be educated and joined the working force. However, Egypt is still a country governed by social norms and traditions rather than rules. Traditional norms such as the protection of women, are obstacles in the way of changing attitudes concerning female literacy(3).

In his study in 1991, Zalat(4), explained that the 1991 estimates for the number of children who did not find a place in primary school is 150.000 children annually. Another 100.000 children left school before finishing the fourth primary grade. In other words 250.000 children might tend to become illiterate every year. If half these children were females, then an estimated 125.000 girls might become illiterate annually. An illiterate girl is likely to become an illiterate woman when she grows up.

Zalat explained the life cycle of such illiterate girls by the following vicious circle .



Female Illiteracy in Egypt The Problem and The Solution

Dr. Noha Abdel Kerim (*)

Introduction :

While considerable gains have been made in women's access to education, which have benefited some, their participation continues to be lower than that of men. According to UNESCO Sources (1996), there are an estimated 556 million illiterate women in countries of the south, compared to315 million illiterate men. Moreover, there are 73 million girls out of school compared to 37 million boys out of school.(1)

In the Arab States, the situation is not better. The issue of illiteracy is estimated at 68 millions (of which 43 millions are females. A quarter of this number is found, in Egypt, around 17 million illiterate females (2). In other words, despite the fact that we are at the break of the 21st century, women have not been able to achieve equality to men in education. This problem is not exclusive to Egypt, however it is present throughout the Arab world. The root of this problem may not lie in legislative rules and ministerial decrees, but rather in tradition and social norms which are hard to alter. Actually, people claim that no matter how much a woman is educated, whatever position she holds, she still needs a man by her side. In Egypt, many people consider men superior to women.

Statement of the Problem:

Women, demographically speaking, constitute about half of any society. This is true of Egypt as any other society. Statistics reveals that about 45% of this half are completely illiterate and that

(*) **Teacher in Department of Foundations of Education, Institute for Educational Research Cairo University**

Vol (8) No (27) October 2002

Vol (8) No (27) October 2002

Contents

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Addresse
Zaher–Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391

Future of Arab **Education**

Eight Year Issue
No.27
October 2002

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة:وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر -- على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا **حسب الأسلوب التالي :**

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول: (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Researh in Arab Education & Human Development

Volume 8 Number 27 October 2002

FILE

Education And Political Awarness .